

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (Pibid) NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES E
CONTRADIÇÕES

GOIÂNIA

2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

KAMILLA GOMES ARAUJO DE FREITAS

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (Pibid) NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES E
CONTRADIÇÕES

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor Orientador: Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn

GOIÂNIA

2020

KAMILLA GOMES ARAUJO DE FREITAS

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (Pibid) NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES E
CONTRADIÇÕES**

Apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor Orientador: Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Professor Convidado: Dr. Renato Barros de Almeida

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Goiânia, 08 de dezembro de 2020.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de conclusão de curso a todos(as) os futuros professores(as) bolsistas do PIBID, pois a intenção da construção desta pesquisa foi pensando na possível contribuição para a formação dos futuros profissionais da educação, esperamos que de alguma forma este trabalho monográfico venha colaborar de maneira significativa, deixando marcas permanentes e positivas no trabalho docente.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho de pesquisa só foi possível graças ao processo de ensino e aprendizagem proporcionado no decorrer do curso de Pedagogia da PUC Goiás, se constituindo em concomitância de vivências de angústias, desespero, de felicidades, de acolhimento, até mesmo desejo de desistir frente a tantos obstáculos que surgia a cada semestre, muitas coisas novas, inclusive de aceitação do meu novo eu, que se construía no decorrer do curso. Portanto declaro que para o processo de construção deste trabalho foi necessário o outro. Assim, “eu” não elaborei este trabalho, de maneira igual, “eu” não cursei este curso, houve um conjunto envolvido, semelhante a educar uma criança, a família não educa sozinho e sim toda sociedade simultaneamente, o meu “eu” pode até ter um peso maior, porém eu precisei do outro para que fosse de fato possível. Dessa forma precisei de muitos outros, por isso os meus agradecimentos vão...

Agradeço é claro primeiramente à Deus pelo o dom da vida a mim concebido, o qual me possibilitou estar aqui e alcançar o objetivo traçado, louvo a Deus por colocar pessoas especiais em minha vida que de alguma forma contribuíram para a conclusão do curso e, conseqüentemente deste trabalho.

Agradeço aos meus pais, Maria de Jesus Saavedra Ribeiro e João Batista Gomes de Araújo, mesmo separados juntos me mostraram o caminho que deveria percorrer, me ensinaram que muitos enfrentamentos eu passaria, no sentido de os verbos vivenciar e passar, mas que, outros momentos distintos ou até semelhantes poderiam vir ao meu encontro, e que dependia das minhas escolhas. evitá-los ou ter vitórias.

Agradeço a minha sogra Isabel Dias e ao meu irmão Thiago Antônio Gomes de Araújo, pois mesmo que eu sempre desejasse cursar o ensino superior, me faltava incentivo, e declaro, esses dois se esforçaram muito para que eu desse o primeiro passo e cumprisse a minha vontade que surgiu uns 9 anos antes da minha matrícula na Universidade PUC Goiás, aquela que eu ouvia dizer o quão era magna, sendo esse o motivador da minha escolha no que refere a Universidade, essa aprovada pela minha cunhada Daniela Germano que me ajudou a fazer a inscrição do vestibular social.

Agradeço ao meu esposo Hugo Sérgio de Freitas, que colaborou imensamente para a realização desse desejo, aceitou a metamorfose que a cada dia se fazia presente em mim, uma

nova esposa que estava sendo construída no decorrer do curso, enfrentando muitas coisas novas, o novo pode causar estranhamento e espanto, vivenciei uma rotina muito pesada e distinta, responsabilidades que antes não eram diretamente suas, abri mão de elementos materiais e imateriais para priorizar os meus estudos de uma forma holística.

Agradeço a todos os meus familiares, que de alguma forma sempre me incentivaram para a continuação no curso, carregados da certeza que, mesmo diante de todos os enfrentamentos tudo daria certo, agradeço em especial ao meu irmão Thiago Antônio, pois para além de um grande incentivador, cuidava dos meus filhos sempre que podia, vale lembrar que foi muito, ficavam na casa da minha vovó linda e mãezinha a qual mesmo com sua memória afetada, ajudava a cuidar deles com muito amor, amor esse que contribuiu na minha educação, a minha cunhada Miriam e Daniela, a minha irmã Daniela, minha tia Laza, minha prima Josy, minha prima Amanda Eduarda, minha prima Vitória e, minhas amigas e irmãos Lucy e Lauyse, todos me apoiaram e ajudaram a cuidar dos meus filhos, enquanto eu estava ausente ou passava por alguma dificuldade. Também aos meus filhos, pois mesmo que ainda pequenos, colaboraram para que tudo acontecesse, sempre conversava com eles sobre o processo de estudos que a mamãe estava vivenciando e, que eles deveriam se comportar enquanto estava ausente.

Agradeço a todos professores(as) que para além do conhecimento científico apresentou uma humanidade que não era da minha rotina, em especial, ao professor Alberto Ribeiro que com seus conselhos me ajudou a construir minha humanidade, as conversas com a professora Marcilene Peregrine logo no início do curso onde quase desisti, mas ela me fez refletir e muito, a professora Norma que quando estava passando por um momento muito difícil se dispôs em me ajudar, usou de sua humanidade e outros conhecimentos para me fortalecer, a professora Márcia com sua calma, um inexplicável ser humano sempre atenciosa e calorosa, a professora Raquia com seu carinho e conselhos que foram para além de professora dedicada que é, a professora Pollyanna Rosa posicionamento forte e exemplar, carinho que levo para a vida, a professora Janaína que infelizmente não faz mais parte do corpo gestor, contribuiu por meio dos seus conselhos que até fazia esquecer da hierarquia, não posso de jeito nenhum esquecer da Clélia Brandão, meu Deus! Que mulher linda, afetuosa dona de um coração maravilhoso, fez algo para mim que jamais esquecerei, professor Renato não tem como contar as diversas vezes que me provocou reflexões sábias favorecendo a construção de um sujeito crítico, a professora Estelamaris me surpreendeu com um gesto esplendido, a excelente professora Ligyane uma

relação com os alunos sem igual dona de uma simplicidade diferenciada, a professora Alessandra que talvez nem saiba que me ajudou em um momento muito difícil da minha vida, ao professor Frederico o qual contribuiu e muito com a sua humanidade diante de um contexto difícil para todos os estudantes, a demonstração de preocupação e carinho por toda turma, a professora Eliane Silva com sua atenção e carinho, ao professor Marcos dono de uma humanidade incrível, também ao meu grande e magno professor orientador, que de fato juntos construímos esse trabalho, posso dizer que ele se tornou um amigo que me acalmava como um remédio faixa preta, brincadeira, mas realmente me acalmava em todas as orientações, literalmente sempre que precisei ele se fez presente, posso afirmar e reafirmar foi um presente de Deus para a minha vida, nem era para eu cursar a disciplina de monografia II por agora, mas acredito que por obra de Deus, para eu não perder o professor Rodrigo como orientador Deus proporcionou esse grande momento. Todos os professores, eu agradeço, mas esses os quais fiz questão de citar os nomes contribuíram de alguma maneira especial e generosa, com a humanidade que existe em cada um.

Agradeço a todas as meninas da turma A01, que de alguma forma, ao fazerem parte das minhas dificuldades e vitórias por meio das vivências no curso contribuíram para a realização deste trabalho. Em especial a Vitória Alessandra que desde o início do curso esteve ao meu lado, as segundas feiras eram de praxe sentarmos e dividirmos nosso final de semana, me ajudou nos momentos mais difíceis, tanto que não tem como eu descrever a sua contribuição. A Barbara Cristina que no início do curso estávamos sempre juntas nos trabalhos, a Ana Letícia uma pessoa que não tem como mensurar o que por mim fez e todo carinho e atenção demonstrado, a Geovanna minha companheira do PIBID me ouviu muito, um ombro amigo, a Aylla sempre me socorria nas dificuldades da vida, bem como nos obstáculos da Universidade, a Kassim que mudou de Estado deixando saudades, a Thayane que me ajudou nas elaborações dos trabalhos, sendo uma grande parceira, ao carinho e conversas com a Marly, aos aconchegos da Marinês, aos conselhos e carinhos da Cristiane, da Erica, da Amanda, da Karol, ao carinho da Tâmara, da Taynara, da Marília, da Ana Clara, da Marilene, da Marcela, Amanda Beatriz, da Karen, da Bruna, da Isabela, da Thalita, da Deyse, da Laís, da Tamara, da Ana Cecília, da Francisca, da Juliana, da Barbara Antônia, da Layane sempre nos esbarrando, fomos representantes juntas e, Frascisquinha. Todas contribuíram para que eu chegasse até aqui, posso afirmar se não fosse pelo carinho desta turma eu não teria tido força e desejo o suficiente para retornar ao curso de Pedagogia após trancá-lo por um semestre por conta da gravidez, que nasceu minha linda Hellena

Vitória. O motivador da minha retomada foi de saber que ainda era possível continuar com essa turma a qual orgulho de dizer “minha turma”.

Para finalizar, agradeço a todos os colaboradores da Escola de Formação de Professores e Humanidades. Não é aceitável que eu esqueça de mencionar o motorista do ônibus escolar do meu município de Guapó, o Daniel, serei eternamente grata ao que ele fez por mim. Assim, agradeço a todos que fizeram parte da elaboração deste trabalho, mesmo que seja de maneira direta ou indireta, obrigada por sonharem comigo!

SUMÁRIO

RESUMO	10
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	15
Histórico da formação de professores no Brasil.....	15
Cenário da formação de professores no Brasil: políticas ou programas?.....	21
CAPÍTULO II - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	25
O que configura o programa?.....	25
Histórico do PIBID.....	34
CAPÍTULO III – O PIBID DE PEDAGOGIA NA PUC GOIÁS E O PROCESSO FORMATIVO DAS ACADÊMICAS.....	38
O PIBID na PUC Goiás: projetos e dados.....	38
O PIBID de pedagogia e o processo formativo das acadêmicas	46
O processo formativo das(os) acadêmicas(os) no PIBID Pedagogia	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	64

RESUMO

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (Pibid) NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES E CONTRADIÇÕES

Kamilla Gomes Araujo De Freitas

RESUMO:

Compreende o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) um importante elemento para a formação docente, por isso foi desenvolvido o problema de pesquisa, **quais as contribuições e as contradições que impactam os(as) graduandos(as) de pedagogia da PUC Goiás em seu processo formativo na construção da formação docente?** Com o objetivo de investigar as possíveis contribuições e contradições no processo formativo das bolsistas do subprojeto de Pedagogia da PUC Goiás. Este trabalho contou com a pesquisa bibliográfica em diversos periódicos e a pesquisa documental, com base no instrumento de coleta de dados, analisando os relatórios de atividades do Pibid PUC Goiás. Está pesquisa se dispôs da abordagem qualitativa para analisar as respostas alcançadas através do questionário elaborado. Os resultados sinalizam que o PIBID tem contribuído significativamente para a aprendizagem e desenvolvimento da docência nos bolsistas(as) por possibilitar a imersão na realidade das escolas públicas e em diversas atividades de aprendizagem à docência, proporcionando encontros formativos. Entretanto, foram constatadas algumas fragilidades do programa, entre eles: falta de financiamentos de materiais, o número de bolsista distribuídos para um coordenador de área, tempo de permanência no programa, o deslocamento para as escolas e para encontros formativos, o valor da bolsa.

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Curso de Pedagogia. Contribuições e Contradições.

INTRODUÇÃO

O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) destinado aos estudantes dos cursos de licenciatura, é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Permite a atuação dos estudantes nas escolas públicas, logo nos anos iniciais do curso de formação de professores, precedente a disciplina de estágio, como observadores, pesquisadores e experimentando à docência, sendo sistematicamente acompanhado.

Decorrente da minha atuação como pibidiana, por meio de vivências e experiências, pude compreender a relevância deste programa. O quanto viabiliza a ampliação de contribuições e questionamentos sobre a formação de professores. Promovendo, a reflexão crítica, nos ensinando a questionar e analisar a realidade e buscando subsídios para construir possibilidades de transformação e não de reprodução, como erroneamente acomete alguns professores.

No contexto do neoliberalismo em que a sociedade se encontra, nos obriga a pensar a necessidade de política pública como o PIBID. Assim torna imprescindível analisar seu processo histórico como política pública e compreender as implicações e as contribuições na e para pesquisa, na construção de identidade docente em uma perspectiva de profissionais da educação como pesquisadores reflexivos em suas práticas pedagógicas, autonomia na formação continuada e em especial na formação inicial, mediante a atuação no programa. Do mesmo modo analisar o impacto do programa por meio de investigação a partir do olhar subjetivo dos próprios bolsistas que atuaram no subprojeto de Pedagogia.

De modo que fiquem elucidados as possíveis contribuições e contradições para a formação com qualidade para os estudantes dos cursos de licenciatura e, a importância de se manter como uma política pública. Percebemos que a diversidade cultural é crescente ao mesmo tempo a exclusão se faz, por isso é indispensável pensar uma formação de professores que sejam capacitados, conscientes e autônomos, para o trabalho nas escolas públicas desta sociedade contemporânea.

Como nossos objetivos, propomos:

- Estudar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como um programa de auxílio à formação de professores como política educacional.

- Verificar os resultados alcançados analisando as possíveis contribuições e as contradições no processo formativo dos(as) acadêmicos(as) no PIBID.

Nosso problema de pesquisa, é que **compreendendo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como elemento formativo de futuros professores, queremos analisar quais as contribuições e as contradições que impactam os(as) graduandos(as) de pedagogia da PUC Goiás em seu processo formativo na construção da formação docente?**

Segundo Pizzani, Silva, Bello e Hayashi (2012) a trajetória da elaboração de um trabalho científico, é imprescindível a realização da pesquisa bibliográfica enquanto trabalho investigativo, que pode ser feito em livros, periódicos, artigos e outras fontes. Trata-se, de uma etapa fundamental ao desenvolvimento do estudo, implicando um conjunto sistemático e ordenado de procedimentos, com o intuito de alcançar soluções atento ao objeto de pesquisa. Deste modo para realizar o levantamento bibliográfico é necessário um planejamento sistemático do processo do conhecimento científico.

É importante salientar que entendemos por conhecimento científico, toda atividade intelectual intencional, que busca articular teoria e realidade, visando responder às atividades humanas, para compreender e transformar a realidade. Portanto para alcançar o conhecimento científico, é que a pesquisa bibliográfica se constitui como um papel fundamental instalando o aprendizado. Entendendo dessa maneira, as autoras mencionam o esclarecimento de Boccato (2006, p.266),

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (*apud*, PIZZANI, SILVA, BELLO, HAYASHI, 2012, p.54).

Para que seja efetivada a revisão bibliográfica, existem diversas formas e ações, que consistem em algumas etapas que são citadas pelas autoras acima citadas. Na primeira etapa é atribuída em delimitar o tema-problema, elaborando o título para o levantamento bibliográfico e, identificando os termos que expressem o seu conteúdo, tanto no idioma português quanto o inglês por ser de grande acesso. Em segundo, constatar citações relevantes e elaborar fichamento, em

seguida é necessário aprofundar e expandir a busca. As pesquisas são realizadas na internet localizando o material bibliográfico.

Podem ser verificadas em três diferentes fontes informacionais. A fonte primária se trata dos trabalhos originais, publicados pela primeira vez pelos autores, são, teses universitárias, livros, relatórios técnicos entre outros. Intitula-se fontes secundárias os trabalhos não originais, como artigos de revisão bibliográfica, tratados, enciclopédias e os artigos de divulgação. São terciárias os índices e as listas bibliográficas.

Em seguida o exercício da relação das fontes a serem obtidas, as quais já mencionadas, buscando a informação e selecionando o material. Então o “pesquisador deverá determinar as palavras-chave, autores e instituições mais relevantes; utilizar as bases de dados bibliográficos; começar do mais geral e ir ao particular; começar do ano mais recente e retroceder; examinar listas de citações” (PIZZANI; SILVA; BELLO; HAYASHI, 2012, p.58).

Localizar as fontes no texto completo on-line, material disponível na biblioteca, empréstimo entre biblioteca, *comut* (programa brasileiro de comutação bibliográfico) e diretamente com o autor. Após encontrar o material realiza a leitura e sumarização, a leitura pode seguir uma ordem de prioridade como a do material recente ao mais antigo. E por último, a partir dos dados pesquisados realizar a escrita do trabalho científico.

As autoras finalizam mencionando Lima e Miotto (2007), “quando uma pesquisa bibliográfica é bem feita, ela é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (*apud* PIZZANI, SILVA, BELLO, HAYASHI, 2012, p.65).

No primeiro Capítulo denominado Políticas de formação de professores, buscou conhecer um pouco da história da formação de professores no Brasil, por meio dos principais autores Tanuri (2000), Saviani (2009). E as pesquisas em Guimarães (2016) e André (2015) contribuíram para discorrer sobre políticas e programas apresentando a distinção entre e a importância de cada um para a formação de professores, apresentando a responsabilidade da sociedade e dos governantes para a implementação de políticas de estados em prol da iniciação à docência.

Já no segundo capítulo com a temática Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência temática reconhecida e discutida em âmbito nacional, buscou por meio dos estudos referente aos autores (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014) apresentando a configuração do Pibid bem como, a breve história do Programa, analisando a Lei de Diretrizes e

Base (93/94-96) e contando com a contribuição dos autores (PANIAGO, SARMENTO, 2016).

O terceiro e último capítulo analisou os dados e projetos de três grandes relatórios de atividades do Pibid PUC-Goiás desenvolvidos durante os anos de 2013, 2016 e 2017, também investigou o processo de participação das bolsistas nos subprojetos Pedagogia PUC-Goiás, do mesmo modo, por meio da aplicação do questionário explorou as respostas obtidas com intuito de investigar as reflexões dos acadêmicos(as) acerca das possíveis contribuições e contradições a respeito da iniciação à docência vivenciada ao longo da participação do Pibid Pedagogia PUC Goiás.

CAPÍTULO I - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Histórico da formação de professores no Brasil

Para compreensão do presente é imprescindível o conhecimento do passado, viabilizando maior reflexão e criticidade, evitando retrocessos, omissões e alienações. Sendo assim, construindo capacidades de ter critérios possíveis para interrogar os problemas da contemporaneidade, pois como já é conhecido “a teoria sem a história é vazia; a história sem a teoria é cega”, essa é uma formulação kantiana, a qual demonstra a importância da história em prol do conhecimento. Por reconhecer tamanha importância do estudo da história que, nesse sentido, será realizada uma sucinta passagem pela formação de professores no Brasil, lembrando que não se trata de uma questão recentemente pensada e discutida. Como afirma Saviani (2009, p.144),

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Então, já no início do século XIX, começa a pensar no preparo didático do professor, entretanto é importante destacar que pensando em meados do século XVI e meados do século XVIII, período em que, o ensino ficava encargo da Companhia de Jesus, as reformas do Marquês de Pombal e, em seguida no ano de 1759 instituindo as Aulas Régias que contrapunha à tradição de ensino por parte da Igreja, “significavam as Aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à igreja” (CARDOSO, 2004, p.182), situando cronologicamente, levou-se um tempo significativo para iniciar a preocupação com o preparo didático do professor. Nesta primeira lei geral brasileira relacionado ao ensino primário denominado, Lei das Escolas de Primeiras Letras vale ressaltar dois termos; “treinador” e “método”. Neste trabalho não tem como foco a análise de lei, é apenas para entendermos melhor a natureza do processo de formação dos professores no

Brasil. O método de ensino mútuo o qual refere-se,

O sistema monitorial ou método Lancaster, como ficou mais conhecido no Brasil, foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, momento em que a Inglaterra passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização. Seus criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um 'grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes'. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a 'lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado'. Assim um professor poderia 'instruir muitas centenas de crianças' (EBY, 1978, p. 325). Segundo Manacorda, no sistema lancasteriano cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, onde cada um tinha um lugar definido pelo nível do seu saber. À medida que o aluno ia progredindo, mudava seu posicionamento na classe ou círculo. O sistema era rígido, controlado por uma disciplina severa. (2004, p. 256-261). Manacorda salientou que o método criado por Bell e Lancaster tinha por objetivo 'diminuir as despesas da instrução, a abreviar o trabalho do mestre e a acelerar os progressos do aluno', ou seja, a proposta visava à popularização da instrução entre as classes pobres. (CASTANHA, 2012, p. 2)

De acordo com Tanuri (2000, p.63). “Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de ‘professores adjuntos’”, ou seja, antes mesmo da “Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”, no Brasil já utilizava o método mútuo. A Lei de 15/10/1827,

[...] também estabelece exames de seleção para mestres e mestras, embora num movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames. Os art. 7º e 12º assim dispõem, respectivamente: ‘Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação.’ ‘[...]serão nomeadas pelos Presidentes em conselho aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º’(TANURI, 2000, p. 14)

Percebe uma discussão e, rejeição em relação a questão de gênero, em primeira instância desejavam dispensar as mulheres, depois impõe exigências. A título de curiosidade, em referência a Lei mencionada, durante o governo de João Goulart, o qual estabeleceu o Decreto Federal nº

52.682, em 14 de outubro de 1963, oficializando, o Dia do Professor, no dia 15 de outubro, marcando a criação dos cursos primários em todo o país pelo imperador D. Pedro I.

De acordo com Saviani,

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente (2009, p.144).

Com a descentralização, o ensino elementar fica sob responsabilidade das províncias e, do mesmo modo o preparo dos respectivos professores. Utilizando um modelo que seguia em âmbito mundial, reproduzida em várias outras províncias do país, como mencionado acima, assim seguia abrindo e fechando as Escolas Normais, uma trajetória incerta e contestada (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p.13796) “Não obstante, as escolas normais não lograrem êxito, seja por falta de engajamento de uma população predominantemente agrária e marcada pela escravidão ou pela ausência de interesse pelo magistério”. Saviani (2009, p. 144-145) afirma que Couto Ferraz era adverso em relação as Escolas Normais,

[...] considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados. Por isso, Couto Ferraz, quando presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos, regime que adotou no Regulamento de 1854 ao exercer o cargo de ministro do Império. Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Mas esse caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859.

Só para aclarar, os cursos normais, são os primeiros cursos de formação no nosso país,

responsáveis pela constituição dos profissionais da educação desde o império. Esses questionamentos em torno dos cursos normais, ocorreram pela carência no que se refere a dimensão pedagógica, curricular e estrutural, as condições que Tanuri (2000, p.65) expõe,

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso.

Para além das circunstâncias citadas, outro aspecto que ocasionou o fracasso em uma das primeiras escolas foi “à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos mínguaos atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época” (TANURI, 2000, p. 65). São os fatores, descrito os motivos do insucesso das escolas normais, inclusive somente após 1870 começa adquirir certa estabilidade.

Em um período de modernização do Estado e progresso, transformações de ordem ideológica, política e cultural, torna-se, necessário pensar em um projeto de formação docente. “Aliás, já o Decreto 7.247, de 19/4/1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), autorizava o Governo Central a criar ou subsidiar escolas normais nas províncias, o que, entretanto, não chegou a ser executado” (TANURI, 2000, p. 66), mais tarde alguns projetos são efetivados “os projetos Almeida de Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) e Cunha Leitão (24/8/1886) concediam ao poder central a faculdade de subsidiar escolas normais nas províncias” (TANURI, 2000, p.66). Deste modo, percebe um pequeno avanço no que diz respeito a valorização das escolas normais.

No estado de São Paulo em 1890 iniciou uma ampla reforma educacional, com um padrão de organização e funcionamento das escolas normais, que viria tornar-se modelo, se expandindo para outros estados. Com um currículo enriquecido e, mesmo que algumas escolas ainda fossem exclusivamente para o sexo masculino, houve uma abertura para o sexo feminino. Nessas escolas que foram abertas às mulheres, predomina progressivamente a frequência delas, (TANURI, 2000,

p.66). Neste período, pode considerar que se explica o porquê, da presença majoritária do sexo feminino na profissão docente,

Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos (TANURI, 1979, p. 41; SIQUEIRA, 1999, p. 220-221). De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração (TANURI, 2000, p. 66).

Foram apresentadas algumas conjunturas da relação do sexo feminino e o trabalho docente como; extensão da maternidade à atividade de educadora e, que era defendida por pensadores e políticos; profissão que conciliava as funções doméstica das mulheres; solução do problema de mão-de-obra para a escola primária, por haver baixa remuneração existia pouca procura da parte do sexo masculino. Segundo Tambara (1998) “A feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão” (*apud* TANURI, 2000, p.67). Fica delineado o motivo da iniciação e permanência da mulher na docência, assumindo assim um caráter eminentemente feminino, em especial, na educação das crianças pequenas.

Outra questão importante na reforma educacional no estado de São Paulo foi “[...] ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma. De fato, foi por meio dessa escola de aplicação que o modelo pedagógico-didático se tornou a referência para a formação de professores propiciada pelas escolas normais” (SAVIANI, s.d., p.5), se estabilizando pelo país. É relevante ressaltar que, um currículo enriquecido, exercícios práticos de ensino e abertura para o gênero feminino, não intercorreu mudanças significativas, posto que, ainda tratava de um modelo de ensino dominante centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, deste modo, sem avanços consideráveis. Muitas discussões em torno do âmbito educacional e na formação docente foi acarretando. Inclusive “o surgimento da Associação Brasileira de Educação em 1924 que contribuiu na disseminação das ideias da escola nova”

(BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13798).

Contudo, é com o surgimento dos Institutos de Educação que é transformada a visão da educação, na dimensão da pesquisa e, não somente na visão de objeto do ensino, ocorrendo através da reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 19/3/1932. As duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal concebido, inclusive estruturado e implantado pelo Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo implantado, em 1933, por Fernando de Azevedo. Ambos, sob inspiração do ideário da Escola Nova. Com um currículo pensado e organizado na pedagogia de caráter científico (SAVIANI, 2009). O decreto tinha como intenção “abolir o “vício de constituição” das escolas normais: “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (TANURI, 2000, p.73). Assim,

Estava definido o modelo a ser adotado progressivamente por outras unidades da Federação, configurando-se as grandes linhas que informariam a organização dos cursos de formação de professores até a Lei 5.692/ 72. A medida adotada inicialmente pelo Distrito Federal e por São Paulo, no sentido de excluir o conteúdo de formação geral das escolas normais, substituindo-o pela exigência do curso secundário fundamental como condição para ingresso, já estava instituída, por volta de 1940, nos estados de: Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe, conforme levantamento feito por Iris Barbieri (1973, p. 93). Com isso, a preocupação central do currículo da escola normal deslocava-se dos ‘conteúdos’ a serem ensinados – o que caracterizou os primórdios da instituição – para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas ‘Ciências da Educação’, especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia [...] (TANURI, 2000, p.74).

Sendo assim, valorizando as “Ciências da Educação”, procura-se romper com as características das Escolas Normais que se ligava á “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p.72). Conseqüentemente, “os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935” (SAVIANI, 2009, p.146). Representando um avanço quanto à preocupação com a preparação

docente que fora redirecionada das Escolas Normais para as universidades.

Cenário da formação de professores no Brasil: políticas ou programas?

Quando a temática é Educação Pública de qualidade no Brasil, a formação de professores representa um grande desafio para o Estado. Pois trata-se de uma questão importante e com inconstância no que diz respeito aos avanços e retrocessos na sua historicidade e, que merece reconhecimento e valorização por parte do poder público e da sociedade. No decorrer da história da educação brasileira, a formação de professores e as políticas públicas educacionais estiveram ligadas ao contexto social, econômico e, claro intrinsecamente à política, com características próprias de cada época, surgindo com a necessidade da modernização da gestão pública, e com o advento da criação do Estado Moderno sendo que “a característica principal do Estado Moderno é o exercício do poder por previsão legal, e a legalidade e a legitimidade são frutos do debate político junto à sociedade” (GUIMARÃES, 2016, p.33). Assim, é somente, no final do século XX após a ditadura militar que sociedade civil passa a participar mais ativamente das ações públicas nas tomadas de decisão do Estado, principalmente no que se refere os debates sociais. Representa elementos importantes para que, a educação básica de qualidade e gratuita, alcance a classe popular, posto que Silva (2005) afirma,

[...] a elite definiu a política educacional que lhe convinha e através do Estado a impôs, restringindo os direitos sociais para os ‘conceder’ em momentos apropriados e pontuais. Enfim, um Estado que contribuiu para que a elite concentrasse riqueza, e se tornasse altamente descomprometida com os trabalhadores e com o desenvolvimento sustentável da nação (*apud* GUIMARÃES, 2016, p. 33).

Tornando substancial a efetiva participação da sociedade educativa, para conquistar políticas educacional em prol de sua categoria profissional, rompendo progressivamente com um Estado elitista em coexistência com princípios neoliberais, o qual se estabeleceram no nosso país. Na possibilidade de ocorrer tal ruptura primeiramente deve-se ter intencionalidade, compromisso e responsabilidade concernente à educação básica, visto que, são nas relações de poder por intermédio de lutas e conflitos que haverá possibilidade de êxito. É um desafio, mas é imprescindível que haja na educação brasileira a construção da identidade reflexiva na formação de professores, para “que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento

profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1997 *apud* GUIMARÃES, 2016, p.35).

Por entender a educação como direito de todas e todos, que se defende Políticas educacionais no favorecimento da formação docente e não apenas programas. Com o propósito de atingir toda sociedade educativa, por meio do direito. Programas são importantes para conhecer sua potencialidade e, reconfigurar no propósito de se restabelecerem enquanto política de Estado, pois considerando que programas não são para a totalidade nem estável, ao contrário da natureza das políticas. Nos últimos anos, criaram no Brasil alguns programas voltados à capacitação e formação de professores. O objetivo desses programas é a melhoria da formação e da atuação docente, com vistas a incentivar e valorizar a profissão do magistério,

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), por meio de parcerias com instituições de fomento à pesquisa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as instituições de ensino superior (IES), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nos últimos anos, criaram alguns programas voltados à capacitação e formação de professores. O objetivo desses programas é a melhoria da formação e da atuação docente, com vistas a incentivar e valorizar a profissão do magistério. Exemplos desses programas podem ser citados, o Plano Nacional de Formação dos Professores da educação básica (Parfor4), cujo objetivo é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício, na rede pública da educação básica; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), cujo objetivo é ampliar e dinamizar a formação de professores, principalmente dos cursos de licenciatura das instituições federais e estaduais de ensino superior, e o Pibid, que tem como objetivo incentivar a melhoria da qualidade da educação básica por meio de ações acadêmicas nas escolas (GUIMARÃES, 2016, p.33-34).

Não pode se dizer que são programas negativos, ao contrário se refere a programas que deveriam ser políticas de estado. Ademais por haver uma certa instabilidade política no país, enquanto existir programas e não for uma política de Estado, estará exposto na mesma condição, propício às alterações as quais na maioria dos casos são negativos e, até mesmo ao cancelamento, por ocorrência da entrada e saída de governos. Para o apoio a formação docente inicial seria necessária uma política em âmbito nacional.

Neste trabalho defende-se o Pibid pois compreendendo que, já está oficializado enquanto ação de apoio à iniciação docente e, existem pesquisas que sinalizam seus benefícios, neste caso, um caminho que já foi percorrido, ocasionando grandes chances de constituir-se enquanto

política de Estado, pois quando se reconhece os desdobramentos, limitações e desafios presentes no início da carreira dos professores, a política em âmbito nacional se torna urgente.

André (2015) defende-o como Política de Estado,

Ele entrou como um programa, e programas podem terminar. Esse é o grande defeito do Pibid. Ele deveria ser uma política de formação de professores. Quando o [educador português] António Nóvoa esteve aqui ano passado, em um seminário no Paraná sobre professores iniciantes, no Instituto Federal de Educação, em Curitiba, ele fez a conferência de encerramento. Quando perguntaram a opinião dele sobre o Pibid, ele respondeu: “Eu acho um programa excelente, que tem um potencial enorme. O único problema que eu vejo é que ele não é uma Política de Estado, é um programa”. Na época eu não entendi, fiquei até meio brava com ele, de vir aqui criticar o Pibid. Eu já apresentei o programa em Portugal e vi como eles achavam uma coisa inovadora, mas agora eu entendo. Ele estava vendo o risco político, que, de fato, há (p.74).

Como já mencionado, programas são instáveis de modo que, correrá o risco de se findar. Ao constatar sua relevância para a formação inicial do professor, entende-se que seu cancelamento acarretará prejuízo no ensino público brasileiro. Considerando que no processo histórico social a educação não foi para todos, do mesmo modo, objetivos distintos dependendo das classes que receberam o ensino, ainda nos dias atuais não é diferente. A classe dominante tem um ensino para permanecer no poder, ao se referir a classe dos desfavorecidos insiste em um ensino para o mundo do trabalho, esse é mais um elemento motivador para lutar com pressuposto de uma educação de qualidade para a formação docente e conseqüentemente qualificar a educação básica, por meio de conhecimentos significativos, resultante de apoio e acompanhamento da docência no início da carreira, nesse sentido que compreende o Pibid como propulsor de tais conhecimentos, assim como Oliveira (2017),

Compreendo que o PIBID, assim como outras etapas de formação docente, por se consolidar em atividades institucionais, sociais e relacionais entre indivíduos unidos de um mesmo propósito, constitui-se de conhecimentos potencialmente significativos em relação à docência. Na esteira dessa socialização, para incluir Dubar (1997), as identidades se movimentam. Por essa razão, ao desenvolverem suas práticas e realidades acerca da docência, da licenciatura e do trabalho profissional, os participantes do PIBID automaticamente se definem como indivíduos sociais e constroem suas identidades, na medida em que interagem com professores e colegas e com as próprias experiências educacionais (p. 916).

Assim para luta permanente com propósito da consolidação de política pública, a

identidade do professor deve se fundamentar teórica, reflexiva e crítica, pois a evasão de bons professores para rede privada e a desistência de profissionais logo nos primeiros anos da carreira é uma realidade brasileira. Constatou-se que essa transição que, os estudantes perpassam pode ser um obstáculo para sua carreira profissional. São muitos os enfrentamentos sem que tenham um suporte e orientação. Percebe urgência no que se refere a necessidade de política pública para promover um ambiente que proporcione permanência e uma carreira de sucesso priorizando o período inicial

Por não existir ações efetivas de apoio aos professores iniciantes, torna-se notório a relevância de uma posição responsável dos governantes quanto a importância da implementação de políticas de estado para a iniciação à docência concomitante a avaliação do processo de formação e, ao favorecimento de pesquisas nesta área, possibilitando o entendimento e reconhecimento de que o professorado é um constante aprendizado. Para que assim seja minimizando de modo significativo o detrimento no que se refere aos professores iniciante, considerando a evasão dos bons e futuros professores.

CAPÍTULO II - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O que configura o programa?

A Fundação Carlos Chagas, realizou uma pesquisa desencadeando um levantamento de estudos que abordaram a temática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), oferecido pelo Ministério da Educação e coordenado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (CAPES), com o intuito de identificar ações e análises descritas na literatura disponível em âmbito nacional para compreender o modo como se vem discutindo esse programa, tanto em periódicos quanto em apresentações no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), no ano de 2012, evento nacional reconhecido na área da Educação,

O levantamento mostrou que já há um número razoável de pesquisas sobre o programa Pibid, principalmente se for considerado que se restringiu à produção de um único ano. A maioria dos estudos, no entanto, são estudos de caso de caráter local, com foco qualitativo. Mas, considerados em seu conjunto, podem oferecer uma visão mais larga sobre os efeitos do Pibid para a formação inicial de docentes para a educação básica, e para as próprias IES e escolas. As pesquisas enfatizaram, de forma geral, os aspectos positivos do programa e mostraram ações compartilhadas e os movimentos das instituições e dos sujeitos na direção da formação qualificada dos professores. Ressalta-se a conveniência de prosseguir nesse levantamento, aumentando as fontes de revisão e aprofundando as análises dos estudos disponíveis (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014, p. 17)

Considera-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) se refere a uma temática reconhecida e discutida em âmbito nacional. Diversos estudos na área têm sinalizado a relevância do PIBID para a formação inicial docente para a educação de alunos da escola pública. “O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) [...]” que busca viabilizar aos estudantes de licenciatura a concomitância entre o ensino nas Instituições de Educação Superior (IES) e, a realidade profissional nas redes de ensino. Concedendo “[...] bolsas aos alunos participantes de projetos de iniciação à docência [...]” também ao professor supervisor, ao coordenador de área e a coordenação institucional. Os projetos devem instigar a iniciação do licenciando no cotidiano

escolar das escolas públicas de educação básica ainda no início da sua formação, buscando impulsionar, a observação e a reflexão sobre a prática profissional. “Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente da instituição de educação superior participante do programa [...]”, ainda “[...] podem se candidatar IES públicas ou privadas com ou sem fins lucrativos que ofereçam cursos de licenciatura e que atendam aos requisitos dos editais de seleção. As instituições selecionadas pela Capes recebem cotas de bolsas”. Os bolsistas do Pibid são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES. “As escolas de educação básica são habilitadas pelas redes de ensino. Após esta habilitação, a IES define as unidades escolares onde desenvolverá as ações do Pibid” (<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>).

É a partir de processo seletivo concomitante a editais que, tanto as IES e os professores em formação participam do programa. Consequentemente o Pibid não engloba nem a totalidade das IES e, sequer os professores em formação por completo. Prevê também, a possibilidade da participação das IES privadas. Em razão da participação no programa ser por meio de competitividade, consequentemente não é garantida para todos, assim é perceptível características da abordagem teórica neoliberal.¹

A intervenção governamental, de acordo com esta abordagem, tende a igualar artificialmente as condições de concorrência e de competitividade entre novos e velhos sujeitos, coibindo e ameaçando os estímulos individuais necessários à produção e à competição numa sociedade livre (AZEVEDO, 1997 p, 12).

É essencial pensar que não existe neutralidade em uma teoria, mas que, do mesmo modo, uma teoria pode não ser totalmente insatisfatória. No entanto, considerando o Pibid enquanto ação política recente, este elemento, não negativa o programa intrinsecamente. Já que, há possibilidade de ser reconfigurada. Neste trabalho a concepção teórica e política da educação é,

[...] como prática humana, constituída e constituinte das relações sociais e políticas produzidas no âmbito da sociedade. Educação como direito de todas e todos os cidadãos a acessarem democraticamente os saberes sistematizados pela

¹ Neoliberalismo: O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

humanidade, contribuindo na construção de novos saberes. Educação garantida como política pública de Estado [...] (MACHADO, 2012, p, 431).

Por entender a educação como direito de todas e todos, que se deseja a hipótese de que o programa possa atingir toda sociedade educativa, por meio do direito. Portanto ao refletir situações específicas da realidade da atuação dos professores no prelúdio da sua profissão, nesse trabalho, em especial nas situações dos Pedagogos em formação. Algumas questões devem ser pensadas. Qual o campo de atuação desejado? Se for à escola, pública ou privada? Por que da escolha da profissão? Quais condições de trabalho desejadas? Qual a expectativa referente à profissão? Enquanto professores em formação são perguntas aparentemente simples. Porém, após se formarem e, ao se depararem com a realidade, podem se tornar complexas.

Nesse sentido, o envolvimento no Pipid possibilita melhor reflexão crítica frente tais questões, igualmente contribui para “ressignificação das próprias crenças dos integrantes acerca do trabalho docente e/ou da profissão.” e “[...]a atribuição de novos sentidos à escola pública, bem como a descoberta de outros caminhos possíveis de ação do magistério diante da constatação de problemas existentes em sala de aula” (OLIVEIRA, 2017, p.920-921), descomplexificando o alcance das questões referente ao trabalho docente.

É entendido que o campo de atuação do pedagogo é vasto, a contar; área social, hospitalar, empresa e outros, desde que tenha o processo educativo como foco. Assim no decorrer da formação, uma parcela afirma interesse nos mais variados campos, se tratando da escolha entre escola pública ou privada, geralmente pública, pois tem interesse em prestar concurso público e garantir uma vaga. A escolha da profissão é definida por influências, na maioria das vezes não se trata de uma primeira opção.

Dependendo da formação que obtiver, o futuro professor acaba finalizando o curso com uma visão estereotipada de “salvador da educação”, é necessário que o professor iniciante entenda, que as problemáticas da educação, no entanto ele sozinho não conseguiu soluções. “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67), nessa frase de Paulo Freire, remete o quanto os problemas da educação vão para além das salas de aula, um dos mais variados é a falta de apoio com o professor no início de sua carreira profissional.

O professor iniciante não pode considerar-se como um salvacionista da educação, outrossim, não há intenção de assimilar o programa como salvador dos professores iniciantes,

pois ao entender assim, ocorre um reducionismo às problemáticas da educação. Entretanto, ao identificar e, compreender as características benéficas concernente ao programa, torna-se indiscutível configurá-lo enquanto elemento fundante e, urgente para o início da carreira docente. Ademais, diante dos levantamentos referentes ao programa, vale destacar alguns aspectos importantes percebidos, os quais caracteriza-o como uma política essencial na formação inicial docente.

Um dos pontos positivos que destacamos, é a aproximação entre universidade e escola pública, por meio dos subprojetos elaborados pelos bolsistas, que permite a articulação da teoria e a prática. Lembrando que não desassocia as duas dimensões, entende e defende a ideia de práxis. A qual Pimenta e Silva (2004) ao discorrer sobre o estágio afirmam,

[...] o estágio ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (p.45).

A práxis entendida como atividade transformadora da realidade sendo o seu objeto o conhecimento, fundamentação e diálogo. Nesse sentido que se destaca os subprojetos bem articulados realizados no programa, provocando um diálogo entre universidade e escola, cria “condições para um processo de formação que colabore com o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que estes possam contribuir com uma educação de qualidade voltada às crianças e jovens que frequentam a escola” (ANDRÉ, FERRAGUT, GATTI, GIMENES, 2014, p.15) e constrói conhecimentos significativos para ambas partes, com o intuito de transformar a realidade, fundamentados à teoria e a prática assim André (2015) afirma a dupla tutoria do Pibid,

[...] a questão da distância entre a teoria e prática fica mais bem resolvida. Cada aluno tem dois orientadores, digamos assim: um mais prático, o da escola, e um mais teórico, o da universidade. E, dessa forma, ele tanto pode levar conhecimentos acadêmicos recentes para a sala de aula como trazer vivências e aprendizagens desse ambiente para discutir com o seu orientador na faculdade, o que, por outro lado, permite que esses professores universitários tenham mais contato com a realidade das escolas. Um dos professores que atuaram na orientação de bolsistas do Pibid comentou comigo recentemente: “Só agora, depois do Pibid, é que eu fui conhecer a realidade da escola pública!” Ou seja, ele formava professores sem conhecer a realidade da escola, porque muitas vezes os professores universitários chegam a esse estágio da carreira sem passar

pelas salas de aula. E esta é uma das maiores queixas dos recém-formados: a de que a realidade que eles encontram é bem diferente daquilo que viram na faculdade, com salas com 40 alunos, estudantes com pouca vontade de aprender etc (p.71).

É interessante destacar, que não podemos generalizar a questão dos professores universitários não conhecerem a realidade das escolas públicas. Haja vista que, existe IES que, uma grande parcela de professores que já passaram pelas redes de ensino público ou, ainda estão trabalhando nas mesmas. A intencionalidade é evidenciar a contribuição relevante que o Pibid tem ao aproximar a teoria dos professores iniciantes e a prática das ações dos professores mais experientes, não acontece de maneira abstrata, e sim, por meio de orientação e sistematização, realizando encontros formativos e estudos orientados, que trabalha a reflexão. Percebe-se na estrutura do programa outra característica, remete a sua contribuição na formação continuada de professores que já atuam na área da educação, haja visto que,

[...] o processo de formação deve ser permanente e ininterrupto, associado ao cotidiano dos docentes e da escola, pois a educação escolar precisa de um profissional em constante processo de aprendizagem, reavaliando e retocando o seu trabalho com leituras, pesquisas e trocas de experiências, consequentemente, reanalizando seu próprio fazer pedagógico (GUIMARÃES, 2016, p. 35).

O processo de formação docente é constante, não se encerra ao finalizar a graduação. Mais um motivo, que torna urgente o apoio ao professor iniciante, para que possibilite a compreensão da importância e essencialidade da formação continuada. E uma das ferramentas essencial é a pesquisa, como Minayo (2012) entende,

[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionada. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (p.16).

A pesquisa é o início da ciência, acontece a partir de uma situação problema da realidade, a ação do professor deve ser fundamentada na ciência. É transparente, o quanto há de problematização na realidade da educação, deste modo, a pesquisa deve estar interiorizada no

profissional da educação, pois entende que “[...] A formação para a pesquisa proporciona um esclarecimento que permite ao sujeito pensar e transformar a realidade e a si mesmo” (LIMONTA; SILVA, 2012, p. 186). Deste modo, se o professor deve agir a partir da práxis, necessariamente deve ser definido como professor pesquisador, contribuindo na qualificação da educação pública. Quando compreende o Pibid, como,

[...] formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos Licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras. (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014, p.5)

O programa em sua potencialidade e em sua amplitude, possibilita a constituição de um docente competente, paulatinamente instigado a pesquisa, ao ceticismo e a curiosidade. Verificou o Pibid diversidade,

De acordo com a Capes, existe ainda o Pibid Diversidade, cujo objetivo principal é o aperfeiçoamento da formação inicial dos professores que atuarão em escolas do campo e indígenas. Para tanto, o programa concede bolsas para os alunos devidamente matriculados em cursos de licenciatura que abrangem as áreas de Educação no Campo e Intercultura Indígena, sendo que estes alunos deverão desenvolver atividades didático-pedagógicas nas escolas que oferecem educação básica do campo e indígenas, alcançando as escolas extrativistas, quilombolas e ribeirinhas (GUIMARÃES, 2016, p. 42).

Ou seja, o programa abrange a diversidade, proporcionando o alcance de uma educação com qualidade para os povos que historicamente estão às margens. Já enfatizando, trata-se de uma dimensão relevante e urgente de ser abordada, porque são constituintes da sociedade brasileira e produtores de culturas, muitas vezes esquecidos. É fundamental o conhecimento crítico dos profissionais da educação, principalmente se tratando dos que se interessam atuar nas escolas públicas, é responsabilidade docente quanto à compreensão e reflexão dos que se encontram a margem, em relação dos seus direitos historicamente negados, lembrando que muitos não têm a consciência de sua identidade. Somente com o contato e o diálogo direto possibilitará o conhecimento e aprendizagem da verdadeira história e o favorecimento da construção da consciência de identidade dos povos que se encontram a margem, segundo Esteban

(2007)

[e]studar o cotidiano das escolas públicas e, principalmente, nele atuar exige diálogo constante com os sujeitos que habitam as margens sociais e passam a compor o cenário escolar como consequência da democratização do acesso. Sua presença reconfigura a escola, que passa a conviver com práticas e saberes desqualificados e com processos e resultados não desejados. Viver o cotidiano escolar das classes populares é se comprometer com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado (*apud* EGGERT, 2013, p.143).

É fundamental o conhecimento dos professores no que se referem os sujeitos que habitam as margens da sociedade, pois a educação pública hoje é praticamente constituída por eles, absolutamente não quer dizer que a educação alcance a todos, concernente ao acesso, à qualidade e permanência são questões ainda discutidas no país, e que foram negados desde quando Brasil era Colônia de Portugal.

[...] o ensino destinava-se primordialmente aos filhos da classe dominante, representado pelos donos de terras em geral, mas incluíam também os índios, dentro dos objetivos práticos da ação missionária dos jesuítas no Novo Mundo, ou seja, no sentido de recrutamento de fiéis os e servidores. O saber era reservado à formação de religiosos, fossem do clero secular ou conventual, ou então servia para encaminhar os alunos à Universidade de Coimbra. Excluídos da educação estavam os escravos, a população desprovida de posses e as mulheres. acesso à educação restrito a uma parcela da população (CARDOSO, 2004, p. 179)

Assim sendo, como já mencionado é explícito que a educação não foi para todos, além de ter um objetivo distinto dependendo das classes que receberão o ensino. Na contemporaneidade não é diferente. A classe dominante tem um ensino para permanecer no poder, enquanto insiste em um ensino para o trabalho para a classe dos desfavorecidos. Mais um motivo para lutar em prol de uma educação de qualidade para a formação docente e conseqüentemente qualificar a educação básica, por meio de conhecimentos significativos para a docência. Destarte Oliveira (2017),

Compreendo que o PIBID, assim como outras etapas de formação docente, por se consolidar em atividades institucionais, sociais e relacionais entre indivíduos unidos de um mesmo propósito, constitui-se de conhecimentos potencialmente significativos em relação à docência. Na esteira dessa socialização, para incluir

Dubar (1997), as identidades se movimentam. Por essa razão, ao desenvolverem suas práticas e realidades acerca da docência, da licenciatura e do trabalho profissional, os participantes do PIBID automaticamente se definem como indivíduos sociais e constroem suas identidades, na medida em que interagem com professores e colegas e com as próprias experiências educacionais (p. 916).

Complementando a ideia da construção da identidade docente já apresentada, entende-se que essa potencialidade define os sujeitos enquanto indivíduos sociais e, ao se interagirem com a comunidade escolar constroem suas identidades, em concomitância com as dimensões sociais políticas, econômicas e culturais, inclusive é sabido o peso da religião. É um desafio, mas é imprescindível que haja na educação brasileira a construção da identidade reflexiva na formação de professores. Reforçando, o Pibid por meio dos subprojetos, a partir do diálogo entre escola básica e universidade nas ações pedagógicas fundamentada na práxis, contribuíra para a formação da identidade reflexiva do professor inclusive de pesquisador, contato com a práxis, propicia a pesquisa, contato com a realidade escolar; impulsiona, a observação e a reflexão sobre a prática profissional; concessão de bolsas; e ao processo de colaboração, leitura e ressignificação da identidade e do trabalho docente por parte dos envolvidos.

Posto os desafios e enfrentamentos das possibilidades, e (in)sucessos nos anos iniciais da docência, a implementação de programas como o Pibid em âmbito nacional é extremamente importante, para desviar-se das vicissitudes dos primeiros contatos dos professores iniciantes em seu campo de atuação. Mas não é conveniente afirmar que, as experiências vivenciadas por todos os participantes do programa, acarretará percepções padronizadas, referentes ao sentido da docência. Dado que, , Camposs, Catanante e Yamin (2016) ao realizarem uma pesquisa com alunas de licenciatura em Pedagogia durante o percurso como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) constataram nos questionários relatados “uma mescla” de sentidos da docência,

Além das condições de trabalho mencionadas, entre os condicionantes desmotivadores do sentido da docência, as pibidianas citaram o parco comprometimento pedagógico de alguns profissionais que deveriam atuar como parceiros mediadores do seu processo de ensino-aprendizagem, mas não o fizeram. Também citaram as metodologias adotadas por alguns professores que dificultavam o Pibid de desenvolver as propostas (CAMPOSS; CATANANTE, YAMIN; 2016, p.40).

Outra questão levantada foi relacionada a gestão da escola “viver o chão da escola sem poder interferir na reorganização de aspectos voltados à gestão das instituições, como ampliar o horário de funcionamento da biblioteca,” (CAMPOSS, CATANANTE, YAMIN, 2016, p. 40) são pontos negativos, porém provocam reflexão quanto a futura atuação, é importante ressaltar que esses pontos quando comparados com as contribuições do programa, não conseguem sobrepor. Uma marca relevante deixada pelo Pibid foi a mediação, que garanti

[...] momentos para trocas, o estabelecimento de cumplicidade em prol da melhoria da qualidade da educação e a edificação de sentidos, de respeito mútuo entre profissionais, conquistas oriundas da parceria estabelecida entre as bolsistas, a coordenadora de área (docente da IES) e as supervisoras (coordenadoras pedagógicas das instituições) (CAMPOSS; CATANANTE, YAMIN; 2016, p.41).

Ressaltaram que um trabalho calcado na estratégia da mediação, valoriza os diferentes saberes e, obtém uma conexão importante para almejar as finalidades propostas pelo Pibid enquanto apoio extremamente importante para iniciação à docência e, que permite aos participantes executarem suas aprendizagens da docência na realidade escolar, articulando teoria-prática, motiva a pesquisa, atua como formação continuada possibilitando a compreensão da importância acerca da mesma, é suporte para a disciplina de estágio, contribui para a construção da identidade docente pautada da práxis, favorece a construção gradativa e sistemática dos sentidos da docência, se afastando dos sentidos construídos historicamente, entre outras, tornando inegável o potencial do programa que atua com a “proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica [...]” (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014, p.5) possibilitando ainda na formação inicial do professor a compreensão relacionado a importância da pesquisa enquanto formação continuada, atividade reflexiva e básica da ciência para a transformação da realidade. Será necessário um posicionamento crítico e reflexivo, por parte da sociedade educativa em defesa da escola pública. A educação não poderá ser a mesma e, se insistir, não dará conta, dessa forma, será indispensável reconfigurar o pensamento quanto a educação pública. Pesquisando teóricos e, provavelmente elaborando teorias, com o intuito de contribuir para a sociedade educativa pós-pandemia. Destarte legítima as hipóteses levantadas consequentemente apresenta a proporção das contribuições significativas que amplia os conhecimentos em relação as suas características, limites e possibilidades da e para a iniciação à docência. iniciante em prol de um ensino

associado à pesquisa

Histórico do PIBID

No Brasil a educação superior está distante da realidade de uma grande parcela da população, essa pequena parte de estudantes que conseguem acessar as universidades poucos concluem o curso, ou seja, é mínimo o número de profissionais com formação superior no mundo do trabalho. Se tratando das pessoas mais desfavorecidas, a graduação de licenciatura é considerada mais acessível quando, comparada à alguns cursos, tais como: medicina, direito, odontologia e outros. No que tange a formação de professores com o intuito de seguir a carreira profissional na área da educação, o curso é orientado pela Lei de Diretrizes e Base, da Educação, (LDB 9.394/96) que destaca no artigo 43 do capítulo IV que a Educação Superior tem por finalidade,

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996).

Compreende assim, que o Ensino Superior é orientado por parâmetros descritos na LDB 9394/96, com o objetivo da efetivação de uma formação superior integral com qualidade para a atuação dos profissionais na área da educação, do mesmo modo no Art. 62 inciso 5º

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva que defende políticas de apoio para a iniciação à docência, destacando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que favorecem por meio de bolsas e de formação os graduandos dos cursos de licenciaturas à inserção à docência, oferecido pelo Ministério da Educação e coordenado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (CAPES) “[...] na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país” (BRASIL, 2007).

Assim, acarretando a ampliação das funções atribuídas à CAPES. Pois passa a formular políticas e, desenvolver atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica, é exatamente nesse contexto que “O Pibid foi criado em 2007, sendo a Portaria nº 038, o primeiro documento a normatizar o programa no âmbito do Ministério de Educação” (PANIAGO, SARMENTO, 2016, p. 6), e regulamentado com o decreto n. 7.219/2010 24 de Junho de 2010. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que dispõe dos objetivos,

Art. 3º São objetivos do PIBID:

- 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.

O documento apresenta em seu Art. 3º os objetivos dessa ação, que são amplos, e que, em síntese, ao apoio à formação de profissionais do magistério e à valorização do docente, tem por finalidade contribuir para garantia de uma educação básica pública de qualidade no país, pois o início de atividades profissionais não são caracterizadas em simplezas, especialmente quando se refere aos profissionais da área da educação, que trabalharam com a formação de seres pensantes e que fazem parte de uma sociedade, devendo atuar como cidadão de direitos e deveres.

Para CAPES delimitar tais objetivos, justifica-se pelo contexto em que, o Pibid foi pensado, estende-se em uma conjuntura de carência de professores formados, sobretudo em ciências exatas como; Biologia, Física, Química e Matemática, é conhecido que essa carência é histórica na sociedade brasileira. Averiguo o estudo sobre o censo de 2007, dispondo que, “na educação infantil, a maioria dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental apresenta formação adequada para o exercício do magistério (87%). Nos anos finais, o percentual de docentes com formação que atende aos requisitos da LDB ainda é elevado, embora menor do que na fase anterior (73,4%).” (BRASILIA, 2009, p.48) (*apud.* AMARAL, ROSA, PASCHOLINO, 2014, p.2) Entretanto é evidente que o ideal e fundamental seria 100% dos professores formados de acordo com a LDB. Não pode ser aceitável menos que 100%.

Na Exposição de Motivos n. 001 de 12 de janeiro de 2009 podemos perceber a gravidade da situação no relato do Ministro da Educação Fernando Haddad, sobre o Censo do Magistério de 2007. Segundo ele, o Censo sinaliza um número preocupante de docentes ‘[...] sem formação superior ou com formação superior diversa da qual exerce sua função de magistério’ (BRASIL, 2009). (*apud.* AMARAL, ROSA, PASCHOALINO, 2014, p.2)

Deste modo, foi percebido a deficiência em torno da formação docente, para além da necessidade da ampliação da formação superior, como já mencionado neste trabalho, idem torna imprescindível a valorização docente. É neste cenário que se instaura o programa. Como contribuição para melhor entendimento do então contexto e como pensaram o programa, o ministro da educação da época Fernando Haddad afirmou,

[...] que para promover a efetiva qualidade da educação básica pública brasileira, não basta a ampliação desta oferta sem considerar como parte intrínseca dessa ação, a questão da qualidade da formação de professores. Portanto, é nessa perspectiva que, o governo federal propõe o Programa PIBID com o objetivo de valorizar e melhorar a qualidade da formação de professores para a educação básica. Buscando atingir esses objetivos, o governo federal vem selecionando, por meio de editais, projetos de iniciação à docência de instituições federais e estaduais de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia desde que apresentem nos seus cursos de licenciatura uma avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (AMARAL, ROSA, PASCHOALINO, 2014, p. 2).

Em síntese, é notável a expressiva e crescente consolidação do programa, alcançando mais licenciandos bolsistas, coordenadores de área e professores supervisores, conseqüentemente, mais IES e escolas públicas, igualmente a partir de 2009, ao se estender a toda a educação básica, contempla inclusive a educação de jovens e adultos, campo, indígenas e quilombolas. Entretanto no ano de 2015 houve instabilidade no programa.

CAPÍTULO III – O PIBID DE PEDAGOGIA NA PUC GOIÁS E O PROCESSO FORMATIVO DAS ACADÊMICAS

O PIBID na PUC Goiás: projetos e dados

A Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) integrou-se pela primeira vez ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, por meio do Edital N° 18/2010/CAPES/PIBID/Edital 2010-Municipais e Comunitárias. Após aprovação do Projeto Institucional e de seus respectivos Subprojetos foi também aprovado o Plano de Trabalho, mediante assinatura de Convênios firmados entre a PUC Goiás e a CAPES-CONVÊNIO N° PIBID 3907/2010. Em 2012, foi aprovada a proposta de ampliação de número 672-referente ao projeto Pibid 2010 PUC GOIÁS, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás apresentada à Coordenação aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), conforme Edital CAPES 11/2012.

A Universidade teve como pressuposto que o diálogo com a realidade é inerente à prática educativa e que a investigação científica é indispensável para a formação profissional comprometida com o processo de formação do homem e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, além da investigação da realidade escola, o PIBID/PUC Goiás teve, ainda o propósito de oportunizar aos alunos bolsistas de iniciação à docência a experiência docente que se realiza por meio da prática educativa interdisciplinar, ampliando a compreensão de educação escolar.

A partir da meta proposta, foram definidos como objetivos do Projeto Institucional PIBID/PUC Goiás: Aprimorar a formação docente e contribuir para a melhoria do padrão de qualidade da educação básica; Integrar a educação superior com a educação básica, visando à proposição de alternativas pedagógicas que qualifiquem o sistema público ensino; Desenvolver experiências metodológicas, tecnológicas e de práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação dos problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem da escola pública de ensino básico; Incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores.

Para a elaboração desta pesquisa, analisou-se três Relatórios de Atividades, referente aos

anos de 2013, 2016 e 2017, onde são fixados os dados gerais relacionados ao Convênio entre PUC Goiás e a Capes PIBID no período do ano vigente. A construção da pesquisa contou com a análise documental, que se distingui da pesquisa bibliográfica. Assim, a definição de pesquisa documental neste trabalho está em concordância com os autores, Almeida, Sá-Silva e Guindani (2009), que expõe,

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação (ALMEIDA, GUINDANI, SÁ-SILVA, 2009, p.13).

Portanto, se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Consistindo em uma vasta riqueza de informação, possibilitando a ampliação e o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Sendo um procedimento que requer muito cuidado, pois é preciso analisar as categorias, quanto suas delimitações e redundância de informações. Aliando um trabalho bem analisado e, alcançando novos conhecimentos, para possibilitar a criação de novas formas de compreender os fenômenos.

O Projeto Institucional PIBID/PUC Goiás esteve institucionalmente vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da PUC Goiás, contando com um coordenador institucional, um coordenador de gestão e sete coordenadores de área, responsáveis pelos subprojetos: Matemática; Física; Química; Filosofia; Pedagogia; Letras/Português e Biologia. Nesta primeira tabela considera as seguintes variáveis: números de coordenador institucional, coordenador de gestão, coordenadores de área que são os docentes da Universidade, subprojetos por licenciatura, números de alunos por licenciatura e números de colaboradores do projeto. No ano de 2012 constatou que,

RELATÓRIO 2013	
COORDENADOR INSTITUCIONAL	1
COORDENADOR GESTÃO	1
COORDENADORES DE ÁREA	7
COLABORADORES DO PROJETO	5
SUBPROJETOS/LICENCIATURAS	
MATEMÁTICA	20 alunos
FÍSICA	10 alunos
QUÍMICA	10 alunos
FILOSOFIA	20 alunos
PEDAGOGIA	20 alunos
LETRAS/PORTUGUÊS	20 alunos
BIOLOGIA	20 alunos

Não foi encontrado os supervisores, nem mesmo a nomenclatura, apenas colaboradores ou articulador de atividades. Participaram destes sete subprojetos, cento e vinte alunos bolsistas de iniciação à docência. Considerando que, são cento e vinte alunos para sete coordenadores de área, estabelecendo uma média de 20 alunos para cada um, seria necessário pensar na possibilidade de mais Coordenadores de área, estipulando uma determinada quantidade de alunos, que melhor contribua para alcance das metas estabelecidas pela PUC-GO, as quais, são holísticas.

REGISTRO DE 2013		
INSTITUIÇÃO DE ESNINO	Nº	ALUNOS ENVOLVIDOS
REDE MUNICIPAL	3	1.400
REDE ESTADUAL	14	5.369
TOTAL	17	6.769

Assim, o Programa por intermédio da PUC-GOIÁS no ano de 2013 alcançou 6769 alunos das Escolas Municipais e Estaduais. Durante esse período diferentes atividades foram desenvolvidas, como; palestras, conferências, seminários internos dos subprojetos, acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e tutoria nas escolas, elaboração de textos acadêmicos para a comunicação das experiências didáticas, planejamento e confecção de material didático alternativo, oficinas pedagógicas específicas e interdisciplinares e minicursos específicos dos subprojetos, participação dos conselhos de classe, estudo sobre planejamento avaliação e currículo, participação de encontros seminários e fóruns de pesquisa e de ensino, manutenção de blogs para a comunicação e troca de informação entre os bolsistas, avaliação do

papel dos livros didáticos no processo de aprendizagem escolar, revisão do PIBID PUC Goiás, sarau literário e produção e realização de documentário sobre a formação de professores. Lembrando que a descrição das atividades foi de maneira sucinta. Pois é notável que trata de atividades com processos complexos, e conta com a colaboração de todos os envolvidos. São atividades relevantes para a formação docente, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

No ano de 2014 o Convênio entre a PUC Goiás a Escola de Formação de Professores e Humanidades e Capes foi renovado em conformidade com o Edital. 61/Capes/Pibid de 2013 e a Portaria n. 096, de 18 de junho 2013 para 4 (quatro) anos, a contar de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2018. Nesta tabela referente ao ano de 2016 considera para além das variáveis da primeira tabela citada, o subprojeto da Licenciatura de Letras, e o acréscimo das Licenciaturas de Geografia, História e os supervisores que são os professores das escolas,

RELATÓRIO 2016	
COORDENADOR INSTITUCIONAL	1
COORDENADOR GESTÃO	3
COORDENADORES DE ÁREA	22
SUPERVISORES	43
COLABORADORES DO PROJETO	5
SUBPROJETOS/LICENCIATURAS	
MATEMÁTICA	26 alunos
FÍSICA	24 alunos
QUÍMICA	24 alunos
FILOSOFIA	12 alunos
GEOGRAFIA	12 alunos
LETRAS	54 alunos
BIOLOGIA	30 alunos
HISTÓRIA	16 alunos
EDUCAÇÃO FÍSICA	24 alunos
INTERDISCIPLINAR (Pedagogia/Letras/Biologia)	42 alunos
PEDAGOGIA	42 alunos
LETRAS/PORTUGUÊS	20 alunos
BIOLOGIA	20 alunos

Analisou que, no ano de 2016 o projeto do PIBID alcançou mais Licenciatura e, conseqüentemente mais alunos bolsistas. Neste ano permanece a discrepância referente a distribuição de alunos por coordenadores de área. Foi encontrado durante as análises que, o Pibid

PUC Goiás não contou com recursos de custeio provenientes da Capes/FNDE. Os recursos federais foram disponibilizados para o pagamento das bolsas, os materiais e equipamentos para desenvolvimentos para desenvolvimento das ações aqui apresentadas foram financiadas com recursos próprios da Universidade. Apresentando assim uma fragilidade do Programa, se veio negligenciar o custeio dos materiais e equipamentos, infelizmente pode também vir a descuidar dos embolsos das bolsas.

A seguinte tabela considera, números de Escolas da Educação Básica e, números de alunos envolvidos no projeto

REGISTRO DE 2016		
INSTITUIÇÃO DE ESNINO	Nº	ALUNOS ENVOLVIDOS
REDE MUNICIPAL	7	1.421
REDE ESTADUAL	13	2.779
TOTAL	20	4.200

É perceptível um número significativo de alunos das Escolas Públicas alcançados pelo PIBID/PUC Goiás, por intermédio dos subprojetos elaborados pelos acadêmicos das licenciaturas. Contando com o financiamento da Universidade para o custeio dos materiais e equipamentos para o desenvolvimento das ações. Por isso não houve prejuízos durante as ações desenvolvidas.

Neste período do ano de 2016 diversas atividades foram desenvolvidas como; planejamento integrado e sistematizado de acompanhamento e avaliação do PIBID/PUC Goiás; reuniões integradas entre a coordenação institucional e de gestão com os professores coordenadores de área e supervisores; evento de abertura oficial do ano letivo; organização de murais nos espaços acadêmicos da PUC Goiás e nas escolas públicas atendidas pelo programa; colóquios dos subprojetos, encontros formativos quinzenais para os participantes da Iniciação à docência; seminário interno PIBID PUC Goiás; Desenvolvimento do projeto de acompanhamento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, atendendo, aproximadamente, 3200 alunos das escolas públicas participantes; desenvolvimento de 65 experimentos didáticos; Elaboração de relatórios semestrais pelos bolsistas de Iniciação à docência, produção de materiais didáticos, jogos, apresentação dos resultados nos Colóquios e Seminário Interno, bem no Encontro Nacional de Licenciaturas (PUC Paraná 2016); participação sistemática dos bolsistas nas reuniões de planejamento e nos conselhos de classe; participação do Pibid/PUC Goiás em eventos

institucionais e nacionais articulados à educação básica e à formação de professores; manutenção do *site* e *facebook* Pibid/PUC Goiás; disponibilização da revista eletrônica Pibid PUC- Goiás; realização de ações e estratégias de ampliação do processo de acompanhamento administrativo e pedagógico no âmbito da gestão institucional do Programa; Produção de dois vídeos e do livro Educação Básica: alternativas metodológica. Goiânia: Gráfica Cerrado, 2016. Entende que as atividades desenvolvidas no PIBID PUC Goiás 2016, atinge todos os envolvidos, mesmo que de maneira direta ou indireta. Contribuindo com a possibilidade de novos conhecimentos.

Durante a investigação do relatório de atividades relativo ao ano de 2017, constatou que os dados encontrados sobre números de coordenador institucional, coordenador de gestão, coordenadores de área, subprojetos por licenciatura, números de alunos por licenciatura e números de colaboradores do projeto relacionam com os dados identificados do ano de 2016, concluindo que é uma continuação do projeto do ano antecessor. Deste modo, para a continuação da realização deste trabalho de pesquisa, considera-se excedente a apresentação dos dados das variáveis citadas do relatório de atividades referente ao ano de 2017.

Entretanto, é importante destacar que, um pouco diferente do relatório do ano de 2016 o qual o Pibid Puc Goiás não contou com recursos de custeio provenientes Capes/FNDE, para o custeio dos materiais e equipamento para desenvolvimento das ações, já no relatório de 2017, o financiamento foi realizado em parte, dado que, os recursos federais foram disponibilizados para o pagamento das bolsas e para o custeio de materiais de consumo e realização do IV Seminário Interno do PIBID/PUC Goiás, os demais materiais e equipamentos para desenvolvimento das ações que serão apresentadas foram financiados com recursos próprios da Universidade.

Cuja as ações neste período desenvolvidas foram; encontros quinzenais de formação e acompanhamento dos bolsista de Iniciação à Docência; seminários, diversos colóquios (onze); reuniões de planejamento e conselhos de classe; desenvolvimento de 65 experimentos didáticos; manutenção planejamento integrado e sistematizado de acompanhamento e avaliação do PIBID PUC Goiás; reuniões integradas entre a coordenação institucional e de gestão com os professores coordenadores de área e supervisores; evento de abertura oficial do ano letivo; organização de murais nos espaços acadêmicos da PUC Goiás e nas escolas públicas atendidas pelo programa; colóquios dos subprojetos, inclusive vale destacar que a temática de um dos colóquios foi a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular; encontros formativos quinzenais para os participantes da Iniciação à docência; participação sistemática dos bolsistas nas reuniões de

planejamento e nos conselhos de classes; manutenção do *site* e *facebook* Pibid/PUC Goiás; os bolsistas e o professor supervisor participaram na exposição de banner com título “A percepção do ensino de física a partir de super-heróis”; montagem da sala ambiente de ciências; manutenção da horta escolar; laboratório de ensino de matemática; sala temática para o PIBID no IEG; produção da Cartilha Biofísicando; Cine Sofia; Café Filosófico; Plantão do Platão; Dia de reconhecimento do estudante com deficiência visual; relacionar a física com a dança; participação na organização de feira literária na escola-campo; visita à cidade de Goiás; oficina de redação; oficina de literatura; aula no campo; realização de ações e estratégias de ampliação do processo de acompanhamento administrativo e pedagógico no âmbito da gestão institucional do Programa; discussão do projeto.

É importante ponderar a distinção dos dados identificados na investigação dos relatórios de 2016 e 2017, referentes aos números de Escolas Básica e alunos envolvidos, como apresentados na tabela abaixo;

REGISTRO DE 2017		
INSTITUIÇÃO DE ESNINO	Nº	ALUNOS ENVOLVIDOS
REDE MUNICIPAL	3	722
REDE ESTADUAL	14	2943
CONVÊNIO	1	25
TOTAL	21	3690

Observa-se uma distinção questionável, dado que, quando comparados, percebe um número maior no que diz respeito às Instituições de Educação Básica, mas o número menor quando se trata de alunos envolvidos, assim compreende que no ano de 2017 o PIBID/PUC Goiás alcançou um menor número de alunos da Educação Básica. Porém entendendo que o ano de 2017 é continuação do projeto do ano de 2016, evidenciou a permanência do número de alunos bolsistas.

Considerando os dados analisados nos relatórios de atividades dos anos de 2013, 2016 e 2017, mostrou que nos três anos do PIBID/PUC Goiás, em especial ao que se refere aos números identificados e aos impactos consideráveis que o programa tem alcançado, é observado avanços em relação aos números de Escolas da Educação Básica, ampliação das licenciaturas e ao processo formativo de professores. Contudo, concernente aos alunos inseridos na Educação Básica, percebeu diminuição entre os anos 2016 e 2017. Evidenciou as fragilidades do Pibid no

que se refere o custeio dos materiais, em que a PUC Goiás contornou a situação com o intuito, de que as metas propostas não fossem prejudicadas, assim como, a discrepância no tocante a distribuição de alunos por coordenadores de área. Outro aspecto, no ano de 2013 não constatou os supervisores e, neste mesmo ano nos relatórios não foi mencionado a ligação com a Escola de Formação de Professores e Humanidades. Tornando imprescindível reavaliar e pensar a melhoria do PIBID, para que não ocorra prejuízos na efetivação e permanência do Programa.

Contudo, orientados pelos propósitos, os bolsistas do PIBID/PUC Goiás desenvolveram várias atividades docentes nas escolas públicas, que evidenciou o intercâmbio acadêmico entre a Escola de Educação Básica e a Universidade, revelando a importância para estimular a formação inicial do professor, para possibilitar a inserção do aluno das licenciaturas na realidade da escola pública e, especialmente, para a busca interdisciplinar e interinstitucional de alternativas que possam contribuir para a qualificação da formação.

Ressaltando a interdisciplinaridade, Luck (2001, p. 64) destaca;

A interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade (*apud* PELEIAS, MENDONÇA, SLOMSKI, FAZENDA, 2011, p.503).

Em consonância com os propósitos do PIBID/PUC Goiás, percebeu a contribuição para a materialização da interdisciplinaridade nas escolas públicas participantes do projeto, consequentemente alcança de maneira igual os futuros docentes da Universidade, objetivando a formação integral do sujeito para que sejam capazes de exercer o papel de cidadão com responsabilidade para atuação em favor do coletivo. Portanto o projeto teve como meta prioritária a promoção de ações colaborativas entre a Universidade e a Escola Pública de Educação Básica, visando ao desenvolvimento de alternativas metodológicas inovadora que contribuam para a melhoria didático-pedagógica do ensino dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento contempladas no projeto.

Compreende que as ações educativas do PIBID/PUC Goiás visaram desencadear experiências que pudessem colaborar para a formação holística dos alunos das licenciaturas envolvidas no projeto de 2013, 2016 e 2017. Capacitando-os para o enfrentamento dos desafios

educacionais da sociedade do século XXI, do mesmo modo, possibilitando o desenvolvimento de atividades coletivas favorecendo melhor qualidade em sua formação, bem como, no processo de ensino aprendizagem dos alunos matriculados nas escolas que receberam os alunos bolsistas, e proporcionando novos conhecimentos para todos os envolvidos.

O PIBID de pedagogia e o processo formativo das acadêmicas

A Pontifícia Universidade Católica de Goiás, ao se integrar ao Pibid demonstra seu compromisso com a formação de professores da educação básica no Estado de Goiás consequentemente do país, com o seu projeto aprovado em diferentes áreas do conhecimento no Edital PIBID 18/2010. Uma das áreas de conhecimento que esteve presente desde o primeiro projeto aprovado foi de Pedagogia. Observa-se, com o objetivo de dar continuidade às ações entre a Instituição e a Escola Pública para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras direcionadas a melhoria das metodologias e estratégias de ensino desde de então a PUC Goiás participou dos Editais do PIBID sempre renovando o convênio com a CAPES/PIBID abrangendo novas licenciaturas e ampliando seu projeto de maneira que alcance mais escolas.

Neste capítulo será discorrido sobre as atividades desenvolvidas e os resultados dos objetivos alcançados relacionado aos subprojetos de Pedagogia que são de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e ainda interdisciplinar da Pedagogia, com base nas análises dos relatórios de atividades referente aos anos 2013 que segue até 2014, 2016 e 2017. A pesquisa evidenciou que o PIBID Pedagogia segue uma sistematização quanto ao planejamento das ações e os objetivos pensados para o desenvolvimento dos subprojetos para que ocorra com qualidade sua efetivação durante o semestre.

Assim, são realizadas diversas programações; Dando início com a reunião de abertura oficial do Pibid PUC Goiás em parceria com todos os subprojetos de Pedagogia; acontece reuniões formativas para discutir diversas temáticas sobre a educação e socialização dos desafios, perspectivas e acompanhamento dos bolsista; reuniões para orientação na elaboração do relatório final; seminário para estudos em textos de autores de referência na área da educação; participação em palestras, congressos e colóquios, inclusive no ano de 2014 participaram do seminário da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(ANPED) regional centro oeste um evento que assim como os outros eventos contribui para apropriação de novos conhecimentos, pois existe uma avaliação positiva dos bolsistas relacionado aos eventos. É notório a experiência significativa que contribui para o processo de formação dos bolsistas e, também para os envolvidos. Houve também momentos de produções como; relatórios analítico-descritivo realizado reuniões; material didático; projeto de trabalho; textos e outras.

No ano de 2013 a PUC Goiás desenvolveu dois subprojetos PIBID Pedagogia denominados Pedagogia Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil, esses mesmos subprojetos seguem no ano seguinte. O subprojeto Ensino Fundamental Anos Iniciais foi desenvolvido em duas escolas municipais na cidade de Goiânia, contou com duas professoras supervisoras, um número de 20 alunos bolsistas participante e um total de 45 alunos envolvidos no projeto matriculados nas escolas municipais.

A partir do subprojeto Ensino Fundamental anos Iniciais, os bolsistas realizaram experiências na docência, com atividades significativas realizadas juntamente com as crianças e os professores supervisores. Poucas informações sobre as atividades foram encontradas, contando também com descrições sintetizadas. Todavia é perceptível a importância das ações que os bolsistas elaboraram como por exemplo; visita técnica e plantio de mudas; desenvolvimento do letramento a partir de poemas, textos literários, etc; atividade prática envolvendo sistema monetário; apoio aos alunos com defasagem de conteúdos e aprendizagem em relação aos seus pares na sala; análise e discussão de temática de filme assistido; trabalho com auto-ditado e reconto de histórias; produção e desenvolvimento do teatro e organização de evento de contação de histórias. Foram vivências que possibilitou aos bolsistas o contato com a docência.

No Subprojeto Educação Infantil, os dados são semelhantes ao subprojeto Ensino Fundamental anos Iniciais, distingue o número de bolsista que são 16 e os alunos envolvidos no projeto são 57, não verificou colaboradores. Referente as atividades, encontrou ações que trabalharam o letramento como prática pedagógica e social do uso das diversas linguagens na constituição do sujeito do processo ensino e aprendizagem da criança na educação infantil. Verificou no relatório a importância da prática de Letramento,

A prática do letramento na educação infantil possibilita espaços diversificados de uso da linguagem promovendo situações que levam o sujeito a pensar sua própria prática de leitura, com os diferentes tipos de linguagens, objetivos e

finalidades determinadas em cada proposta, junto com as práticas sociais dos usos da escrita nos diferentes ambientes e instituições. O letramento contribui e ajuda o sujeito a melhorar sua capacidade de leitura, pois amplia os sentidos e significados das coisas dando possibilidades ao sujeito de modificar as suas atitudes e relações na escola, na família, na comunidade e na sociedade de forma geral, realizando um esforço cotidiano de ressignificar a sua prática no mundo, e também na vida (PUC-RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2013).

Então, os bolsistas ao terem contato com a docência, puderam compartilhar com as professoras regentes ações com foco no conceito de Letramento enquanto prática social, reafirmando sua relevância para a formação do sujeito. Esta atividade esteve como foco no subprojeto educação infantil, porém houve momentos de “trabalho coletivo, apresentação de trabalho em eventos, manipulação de instrumentos para a docência e investigação da ação pedagógica” (PUC-RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2013) alcançando de maneira significativa novos conhecimentos da docência.

No período do ano de 2016 se fez presente os subprojetos pedagogia interdisciplina, anos iniciais ensino fundamental e EJA. Juntos alcançaram, na cidade de Goiânia cinco escolas, cada subprojeto um coordenador de área e duas supervisoras em total de 413 alunos das matriculados nas escolas, não verificou o número de bolsistas, no entanto proporcionaram ações variadas e significativas durante a efetivação dos subprojetos. O subprojeto pedagogia interdisciplinar objetivou atividades dentro e fora do espaço escolar. Realizaram visitas a exposições e lugares com possibilidades educativas. Desenvolveram ações com diversas temáticas; desenvolvendo artes plásticas com Antônio Poteiro; aprendendo com as diferenças; conhecendo o solo e o aterro sanitário; brinquedos e cantiga-perna de lata; A arte no universo da literatura e o Cantinho da Leitura.

Concernente as contribuições para as licenciaturas da Instituição de Ensino Superior, reforça,

[...] que as atividades realizadas em espaço externo, fizeram com que o grupo de acadêmicos que compõe o Interdisciplinar em Pedagogia perceber que espaços externos à escola são, também, espaços educativos, são espaços que podem ser trabalhados os mais diversos temas e assuntos e, principalmente a diversidade e a diferença. Perceber os sujeitos e suas culturas; a cidade e seus contextos fazem com que a relação vida-escola seja mais bem apreendida (PUC-RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2016).

Deixando claro que os espaços de aprendizagem não se restringem à escola, mas que para acontecer é necessário planejamento propondo atividades que ocorram fora dela. Possibilitando contato com as diversidades culturais. Contudo, é importante destacar que analisou relatos sobre dificuldades referente a falta de materiais e as condições necessárias para o deslocamento dos bolsistas para a participação em atividades formativas como espaços da cidade de Goiânia e na região do entorno. As maiores dificuldades no subprojeto dos anos iniciais relacionam com as dificuldades do subprojeto interdisciplinar pois é citado “[...] é preciso haver maior disponibilidade de recursos e espaços da Universidade para uso das turmas das escolas do PIBID” (PUC-RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2016).

Várias áreas de conhecimento são trabalhadas nas atividades desenvolvidas neste segundo subprojeto mencionado. Nas áreas de conhecimento de português, matemática, Geografia-História, Ciências e também são trabalhados três projetos denominados; Identidade Cultural e Cultura dos afrodescendentes e indígenas; Brinquedos e brincadeiras antigas; Leitura e Escrita; Cultura Afro- Brasileira e Contos; Conhecendo e cuidando do meu corpo; Onda Verde e o Projeto Natal com debates e discussões sobre o sentido e verdadeiros valores do natal.

No relatório é descrito como se percebe o Programa,

[...] o PIBID apresenta um elemento substancial para a iniciação docente, seja no sentido de que agrega experiências formativas qualitativas que se tornam significativas para os acadêmicos seja no sentido que promove a inserção do acadêmico na escola, no ambiente profissional, de maneira gradual, planejada e consistente. [...] promove a formação do acadêmico como futuro professor, mas também gera condições formativas para o professor da escola (Supervisor), bem como para o professor Coordenador de Área (PUC-RELATÓRIO DE ATIVIDADES 2016).

Reconhecendo assim, o valor do PIBID para a formação inicial docente. Pois promove a inserção do acadêmico no ambiente profissional de maneira gradual e orientada. Um aspecto que é importante destacar é a questão dos encontros formativos possibilitados através do programa e pode considerar que “Todas as ações da sala de aula levam o professor supervisor a aprofundar, relembrar e buscar conhecimentos, refletir a sua prática de maneira constante e sistemática”. Ou seja, pode afirmar o programa enquanto formação continuada, tanto para o coordenador de área quanto para o professor supervisor.

Já os relatos no subprojeto Pedagogia/EJA trabalhou com ações voltadas à compreensão de novas utilização das tecnologias e suas implicações; percepção da ortografia por meio de caça palavras; rodas de conversa para reflexão dos fatos atuais, possibilitando a investigação, o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de texto; Levar os alunos a refletirem sobre a importância da escrita no cotidiano; produção de textos; publicação de livros resultado das atividades realizadas pelas bolsistas e alunos do CEJA a partir das regências em sala; investigação para elencar temas geradores; trabalho de campo com os servidores da Comurg, as bolsistas conheceram o cotidiano do trabalhos dos servidores; relações de gênero na sociedade; produção de autobiografias; leitura e declamações de poemas e visita a cidade de Goiás. São atividades desenvolvidas pelas bolsistas com os alunos das escolas, com a participação das professoras supervisoras e orientação dos coordenadores de área.

Uma das atividades que ganhou destaque foi a publicação de dois livros registrando parte dos trabalhos desenvolvidos pelas bolsistas,

A proposta desenvolvida foi pensada para que os alunos a partir da explicação das bolsistas do PIBID Pedagogia EJA produzissem ou recriassem outros contos. Foram desenvolvidas atividades como exposição audiovisual, além de aporte em livros de contos diversos para leitura e orientações. Todas as ações procuravam estimular a criação ou contação de um conto. A atividade contribuiu de forma significativa com a aprendizagem dos alunos. Possibilitou ampliar a imaginação, o pensamento lógico, a compreensão de características da linguagem, que permitiu o desenvolvimento da leitura e oportunizou ampliar competências para expor de forma verbal e escrita o pensamento que levou a refletir sobre os aspectos relacionados ao gênero (PUC-RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2016).

Diante das atividades mencionadas, pode-se afirmar a diversidade e riqueza de possibilidades para a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o relatório essa atividade “possibilitou trabalhar os diferentes tipos de conteúdo, sendo os conceituais, os procedimentais e o atitudinais que orientaram a prática pedagógica das acadêmicas que buscou contribuir para as capacidades dos alunos”, proporcionando a construção de novos conhecimentos por meio de uma escrita prazerosa. No relatório de atividades do subprojeto pedagogia/EJA declara,

O PIBID é uma oportunidade para o estudante de licenciatura encarar os desafios existentes na escola pública e reconhecer-se como indispensável na

reestruturação educacional escolar do país, vítima de políticas incoerentes incapazes de atender todas as necessidades urgentes.

Gerando inquietude frente aos problemas educacionais para a iniciação à docência. Reconhecendo e reafirmando o PIBID como elemento relevante para a formação crítica e reflexiva. Os subprojetos do ano de 2016 são estendidos para o ano de 2017. De modo que, deram continuidade às ações desenvolvidas, porém é importante evidenciar uma atividade de cunho formativo, promovida pela coordenação do subprojeto interdisciplinar de pedagogia,

[...] Colóquio Interdisciplinar e Cultura Visual imagens provocadoras de conhecimento que foi aberto para a comunidade da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) da PUC Goiás, dos cursos de licenciatura em humanidades (Pedagogia, Geografia, História, Letras, Educação Física). O Colóquio contou com uma mesa redonda e uma fala de professores convidados de outras IES e profissionais que discutem Interdisciplinaridade e Cultura Visual; acontecimentos marcantes que permanecem contemporâneos através de imagens. [...] Seminário Ação Interdisciplinar entre os subprojetos interdisciplinares de Biologia, Letras e Pedagogia em três momentos distintos com ações propostas pelas professoras coordenadoras dos citados subprojetos, esses momentos formativos, que aconteceram na EFPH, foram proporcionados para os bolsistas Pibidianos (ID e supervisores) e também abertos para a comunidade acadêmica dessa escola. (PUC-RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2017)

São atividades que se constituem enquanto momentos ricos de apropriação de novos conhecimentos, com um fator importante, por ser aberto a comunidade acadêmica, o seu alcance vai além dos envolvidos no Programa. Ressaltando que o Seminário teve um encontro relevante, com relatos dos Iniciantes Docência sobre suas atividades nas escolas. Apresentando como se dá a atuação no PIBID/PUC Goiás, sendo um aspecto significativo para tornar o Programa evidente para toda a comunidade educativa.

No que se refere as dificuldades encontradas, permanece a falta de material e de condições para realizar as saídas culturais para ampliação da formação dos bolsistas. Contudo, não é um elemento que negativou o PIBID iminentemente nos subprojetos Pedagogia da PUC Goiás. Já que, a pesquisa encontrou relatos consideráveis em relação as contribuições do Programa para todos os envolvidos, como, encontrado na descrição do relato do subprojeto Pedagogia Educação Infantil,

Por meio do Subprojeto Pedagogia – Educação Infantil, podemos perceber a contribuição para o aprimoramento teórico e metodológico do processo de formação inicial de professores para a educação infantil, em escolas públicas. [...] Ampliamos e fortalecemos as relações entre a PUC Goiás (instituição formadora) e as escolas públicas da rede municipal de Goiânia. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES 2017, p. 313)

Nesse sentido a pesquisa realizada nos relatórios de atividades identificou diversas contribuições dos Subprojetos Pedagogia da PUC Goiás para a Iniciação à Docência. Pois observou atividades pensadas para a formação dos bolsistas e, também ações realizadas pelos bolsistas por meio das experiências na atuação de Iniciação à Docência, desenvolvidas com a orientação do coordenador de área e a mediação da professora supervisora. Sendo assim, mesmo com as fragilidades do programa as quais devem ser analisadas em prol de melhorias para sua materialidade, as contribuições proporcionadas pelos Subprojetos evidenciam a relevância do Programa para melhorar a qualidade da educação básica do país.

O processo formativo das(os) acadêmicas(os) no PIBID Pedagogia

A presente pesquisa teve o intuito de investigar as reflexões dos acadêmicos(as) acerca das possíveis contribuições e contradições a respeito da iniciação à docência vivenciada ao longo da participação do Pibid Pedagogia PUC Goiás. O questionário foi elaborado no *google forms*, onde formulou um link enviando-o aos acadêmicos(as) e aplicando em formato virtual, no período de 21 dias. Pensando no objetivo da pesquisa, ao elaborar o questionário buscou a partir das primeiras questões traçar o perfil do bolsista, as seguintes questões tiveram a finalidade de compreender as reflexões frente as respostas com base nas experiências vivenciadas. Por isso está investigação dispõe da abordagem qualitativa, com orientação interpretativa de Minayo (2012, p.21)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivada e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa

qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Por isso não existe um *continuum* entre abordagens quantitativas e qualitativas, como muita gente propõe, colocando uma hierarquia em que as pesquisas quantitativas ocupariam um primeiro lugar, sendo ‘objetivas e científicas’. E as qualitativas ficariam no final da escala, ocupando um lugar auxiliar e exploratório, sendo ‘subjetivas e impressionistas’.

Assim, entende a pesquisa qualitativa se distinta da abordagem quantitativa, já que a segunda abordagem se define em números e indicadores quantitativo, enquanto a primeira considera as questões da realidade social, ou seja, o universo do ser humano e suas relações, logo, não é algo mensurável, motivo pelo qual as questões da pesquisa indagaram sobre; quais os aspectos positivos e negativos vivenciados durante a participação no Pibid; se considera o Pibid relevante para a formação profissional, pedindo para citarem alguns elementos; qual a visão que se tinha antes referente ao programa e o que mudou.

Apenas para explicitar de maneira didática. As primeiras questões foram com a intenção de conhecer o perfil do bolsista, a as seguintes questões para compreender as contribuições e contradições do programa como já mencionado neste trabalho e, as últimas para levantar alguns dados referente ao processo de participação no Pibid Pedagogia PUC Goiás como; número de período participados; se houve desistência e porquê; o ano que iniciou e terminou a atuação no Pibid; se o valor da bolsa foi significativo; se indicaria o Programa e o que mudaria no Pibid.

Para continuação da análise desta pesquisa, compreende-se como precípua esclarecer como se pensa a escola. Enquanto educadores, é importante estar bem desenvolvido o entendimento do papel da escola, para evitar erros futuros que podem ser irreversíveis. A educação brasileira está farta de falhas provocadas pelos governantes, recorrente no processo histórico. Portanto o entendimento acerca do sentido da escola deve estar esclarecido, então, este trabalho está em conformidade com Coêlho (2012, p.66)

A razão de ser da escola, não é preparar recursos humanos para o Estado e as empresas. À medida que saber pensar as ideias e a realidade é fundamental para a constituição e afirmação da existência humana, em especial da vida coletiva, cabe à escola ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca da igualdade, autonomia e justiça. Como instituição de ensino e formação, ela exige dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, dos professores e estudantes, o cultivo da interrogação, do saber e da crítica.

Nesse sentido, a formação do alunado não pode ser pragmática, a título de obedeceram a ordem, como por exemplo instruir a simplesmente apertar o botão colocando a máquina para funcionar devido ao valor “x” correspondente ao seu salário, mas sim, que venha refletir, questionar e posicionar, sobre qual o efeito ocorrerá na sociedade ao colocar essa máquina em funcionamento. A sociedade educativa tem se distanciado da verdadeira função da escola, sendo que, não é apenas para o trabalho e para responder as necessidades do Estado, este aspecto contribui para a permanência de uma sociedade a qual está posta, desajustada, desigual, preconceituosa e com ausência de alteridade social. Portanto é substancial pensar um processo de ensino-aprendizagem que proporcione a construção de um sujeito autônomo, que consiga pensar a sua realidade no bem coletivo, que seja capaz de refletir em prol de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária em suas diferenças, colaborando para a extinção de qualquer tipo de preconceito e discriminação.

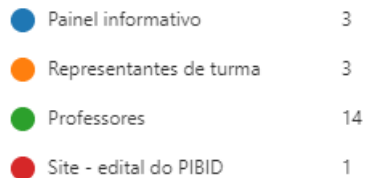
Compreendendo a função da escola enquanto função social extremamente importante para a colaboração de uma formação reflexiva e crítica do indivíduo, ressalta que os acadêmicos desta pesquisa tiveram experiência na escola pública, por meio do Pibid. A pesquisa contou com a participação de um total de 21 (vinte e um) respondentes, respeitando o anonimato. A partir das respostas, o resultado alcançando concluiu que, se trata de bolsistas do sexo feminino, a maioria se encontra no 6º período e pouco mais da metade não tem filhos, a média de idade fica entre 18 à 24 anos, no que se refere ao turno que está matriculada, dividiu-se entre noturno e matutino, bem como se é casado ou solteiro e, se trabalha ou não, as bolsistas que declararam trabalhar disseram que o tempo de serviço é a média de seis horas.

A metade das respondentes são mães, trabalhadoras e casadas, podendo assim dizer que não são aspectos considerados inteiramente negativos pelas bolsistas, já que não mencionaram assim, pois percebeu a possibilidade de conciliar a participação no subprojeto e emprego. Entretanto se torna um enfrentamento, pois essas bolsistas não conseguem dedicar exclusivamente à universidade e ao programa, tendem a ter mais dificuldades em participar das reuniões formativas e, estarem presentes nas escolas campos. Inclusive quando questionado sobre os aspectos negativos a bolsista “B” respalda “O maior desafio era o deslocamento para a escola pois se encontrava distante da faculdade, em dias de aulas até 12:15 chegava atrasada na instituição” (QUESTIONÁRIO, 2020).

No que refere a divulgação dos editais da capes para a participação no Pibid, a partir das respostas presentes no gráfico, observa-se que os professores realizam um importante papel,

. Como você conheceu o Programa Institucional Bolsas de Iniciação à Docência?

[Mais Detalhes](#)



No entanto percebe que necessita de um engajamento ainda maior referente a divulgação. Principalmente que ao analisar as respostas quando indagado sobre a visão de antes e depois da atuação no programa, a maioria declara não o conhecer antes de participar da seleção, então não sabia dizer ao certo sua visão, mas que após a participação afirmam sua importância para a formação docente, tanto que ao serem questionadas sobre se considera importante para a formação, as respostas foram unânimes,

. Enquanto acadêmico(a) você considera o Pibid como um processo formativo relevante para sua formação profissional?

[Mais Detalhes](#)



Conforme os resultados, 100% das bolsistas considera o Pibid como um processo formativo relevante para a formação profissional. Em uma outra questão pediu-se que levantassem aspectos positivos que vivenciaram no decorrer da participação no Pibid. Trouxeram pontuações como; a experiência da vivência da docência; o contato com a realidade escolar antes mesmo do estágio; conhecimentos por meio dos encontros formativos; construção do posicionamento político para a atuação profissional; confirmou a escolha da profissão; puderam articular a teoria e a prática, lembrando que se entende enquanto práxis, ação transformadora da realidade; perceber as questões pedagógico. Revelando conforme o relato da bolsista “Q”,

O PIBID mudou meu olhar para a docência, me fez ver como é a prática e o dia a dia na instituição, o projeto de trabalho realizado por mim e pela minha orientadora foi muito importante, percebi como é feito um plano de aula e soube na prática como é dar uma aula, pude perceber os desafios que uma sala de aula propõe. O PIBID foi e é um dos melhores programas da universidade a meu ver.

Acerca deste relato observa-se aspectos sobre o olhar da docência, a realidade da educação, a importância da elaboração do projeto, o contato com elementos da docência e a constatação dos desafios em sala de aula. São questões que impõe reflexões sobre a complexidade do trabalho da docência, em especial no início da carreira profissional, que não é considerado uma atuação simples, pois é um momento que se costuma deparar com os problemas educacionais pela primeira vez e sem que tenha algum apoio, como uma bolsista “B” afirmar que ao se deparar com “a realidade. Vivenciar o descaso das políticas públicas para com a educação. Vivenciar a realidade de professores exaustos que precisam trabalhar o dia todo para melhores condições de vida” (QUESTIONÁRIO, 2020). Este contato é doloroso, mas ao mesmo tempo é importante, para não criar expectativas que não sejam condizentes com a realidade do processo educativo.

Em conjuntura, quando o professor finaliza a graduação com o pensamento romantizado a respeito da educação, torna um cenário mais propício para a ocorrência de desistência e abandono profissional, estabelece assim a importância deste contato com a realidade amparado, orientado e planejado, para subsidiar esses primeiros passos do trabalho docente, principalmente quando compreende a escola um campo que provoca manifestações de conflitos contraditórios, como desistência e resistência, o qual é muito bem discutido pelas autoras Kuenzer e Caldas (2009).

As relações sociais nas quais a escola está emersa, as condições de trabalho e a direção tomada pelas políticas educacionais, aliadas a precariedades na formação do professor, aparecem como fatores fundamentais a determinar, em cada professor, manifestações contraditórias de desistência/resistência (p,48).

São condições que os profissionais da educação vivenciarão. Então o conhecimento referente aos enfrentamentos e, desafios que se farão presente na carreira educacional profissional, possibilitarão criar subsídios em defesa da permanência da manifestação de resistência transformadora e não alienação às relações de trabalho, pois diante da complexidade dos problemas educacionais, enquanto, condições de trabalho, precariedade na formação dos

responsáveis, deficiência nas estrutura tanto da escola prédio, bem como na parte organizacional da gestão, do mesmo modo as falhas nas questões pedagógicas, as relações de todos envolvidos inclusive família e escola, entre outras problemática. Destarte será imprescindível que haja folego o suficiente para uma luta constante em favor da melhoria da educação pública brasileira.

Outro relato que é importante destacar é da bolsista “C”,

Entrei no PIBID antes dos estágios supervisionados e sem ter nenhum tipo de contato com a docência em sala de aula. O PIBID contribuiu significativamente para que eu tivesse o primeiro contato com uma sala de aula, aprender na prática e tive minha primeira experiência sendo professora. O melhor do PIBID também, é ter uma supervisão, alguém que acompanha, que entende e troca experiências.

Neste primeiro contato das bolsistas com a docência, conseqüentemente com a realidade escolar antes mesmo do Estágio Supervisionado obrigatório, através de acompanhamento planejado, sistematizado que possibilita momentos de formação, onde acontece trocas de saberes, contribui para proporcionar segurança na atuação da prática pedagógica profissional. Lembrando, tanto o Pibid, assim como o estágio se constituem com funções e objetivos diferentes, deste modo não é possível fazer uma relação comparativa. Cada um é carregado de sua importância para a formação docente, a semelhança aqui discutida é que os dois permitem o contato com a realidade escolar, antes da conclusão do curso.

Mediante processo seletivo, onde apenas 2 (duas) afirmaram não terem participado, no total das bolsistas, 20 (vinte) participaram com a bolsa da CAPES no valor de 400,00 e, 1 (uma) com desconto de 120,00 na mensalidade. Inclusive uma das mudanças proposta por bolsistas quando perguntado o que mudaria, foi relativo ao valor da bolsa, o qual poderia ser mais significativo, “[...] porque não dá para ir em campo, realizar as pesquisas e participar das reuniões, sendo que estudo e teria que ir trabalhar para ajudar um pouco mais nas despesas de casa, porque indo ao PIBID eu gastava com almoço, lanche e transporte” (bolsista “B”, 2020), acredita ser importante destacar que, as respostas mais frequentes sobre “o que mudaria” e, “quais os aspectos negativos encontrado no programa”, foi que, “não mudaria nada” e não encontraram aspectos negativos.

Todavia as demais declararam que mudariam, sobre a permanência no programa e nas escolas em que poderia ser um tempo maior, flexibilidade no deslocamento inclusive poderia haver escolas mais próximas na região da Universidade ou de suas casas, é considerável referir

que nos primeiros encontros onde acontece as distribuições dos bolsistas nas respectivas escolas, há uma dinâmica e flexibilização para que as escolhas sejam as melhores possíveis para os bolsistas. Hipoteticamente, a solução para o problema anteriormente citado, seria a mudança indicada por outra bolsista a qual é abranger mais regiões, já que, ao ampliar o programa conseqüentemente, mais próximo poderá ficar das regiões, tanto da Universidade quanto das residências ou bairros dos supostos bolsistas.

Outra questão mencionada foi uma possível investigação sobre o comprometimento dos envolvidos e, a prática pedagogia dos professores supervisores. O compromisso e responsabilidade são indissociáveis na atuação docente. Para tanto, vale ressaltar que nas relações humanas é imprescindível a presença da alteridade, se colocar na condição do outro sem julgamentos precipitados. Posto que, como já discutido, há um turbilhão de problemáticas relacionadas com as questões sociais, políticas, pedagógicas e econômicas e, também a subjetividade nas diferenças de cada sujeito as quais devem ser consideradas.

Lembrando que assim como, Arendt (1995, Fragmento 3c, p.130) [...] somente podem existir homens no sentido próprio do termo onde existe mundo e só pode existir mundo no sentido próprio do termo onde a pluralidade do gênero humano não se reduz à simples multiplicação de exemplares de uma espécie. (*apud.* CENCI, CASAGRANDA, VITÓRIO, 2018, p. 181). A singularidade existe por conta da pluralidade do gênero humano, nesse contexto é expressivo que o educador compreenda que para a construção da subjetividade o sujeito perpassa por situações incontáveis, as quais torna inerente a presença do respeito nas relações dado que, nas relações interpessoais é notável a facilidade que se tem de julgamentos, esquecemos que a nossa singularidade só existe por causa da pluralidade do outro, existimos porque outro existiu antes, e se queremos julgar, vamos julgar o reflexo do espelho, destaca Arendt (2012, p. 529) “Para confirmar a minha identidade, dependo inteiramente de outras pessoas” (*apud.* CENCI, CASAGRANDA, VITÓRIO, 2018, p. 181).

A partir das análises, realizadas por meio dos relatos apresentados pelas acadêmicas que participaram do subprojeto Pibid Pedagogia PUC-Goiás pelo edital de 2017 da Capes até 2020, entre as acadêmicas 1 (uma) mencionou que vai até 2022, verificou que mesmo diante das contradições reveladas como as condições de deslocamento e o valor da bolsa, observou concordância quanto as contribuições no processo formativo no decorrer da participação no subprojeto Pedagogia e os ganhos valiosos decorrentes dessa

experiência que levaram para a vida, puderam ter contato com a realidade das escolas públicas e com a docência ainda no início do curso onde propiciou uma visão realista e não demasiada da docência, dos desafios impostos pela profissão, construíram olhares diferenciados sobre a prática docente afirmando a escolha profissional, possibilitou encontros formativos para a apropriação de novos conhecimentos, refere-se a contribuições que não são tangíveis, mesmo que descritas ainda sim, não é possível de mensurar. No entanto, torna indiscutível e perceptíveis as contribuições que o Pibid possibilita para as acadêmicas de Iniciação à Docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados para a construção deste trabalho, proporcionou realizar uma sucinta passagem pela formação de professores no Brasil, possibilitando a compreensão da herança de uma trajetória carregada de poucos avanços e muitos retrocessos. A formação de professores é uma questão que provoca discussões desde muito cedo, no entanto por muito tempo a preocupação com o preparo didático do professor foi carregada exclusivamente de prática, sem embasamento teórico e, profissionalizante e fragmentado, as condições de trabalho levou ao desinteresse do sexo masculino pela profissão, assim, o que antes era rejeição da questão do gênero feminino, a maternidade acabou estendendo à docência, como podemos observar, no que se refere ao curso de pedagogia e as condições de trabalho ainda são questões que prevalecem na contemporaneidade. Levou-se um tempo significativo para iniciar a preocupação com o preparo didático do professor.

Desde o império os primeiros cursos de formação no nosso país responsáveis pela constituição dos profissionais da educação, foram os Cursos Normais. Em constância abertura e fechamento das Escolas Normais, uma trajetória incerta e contestada, acabou envolvendo muitos questionamentos em torno da carência em relação a dimensão pedagógica, curricular e estrutural. Um avanço quanto à preocupação com a preparação docente envolveu o redirecionamento das Escolas Normais para as universidades. Somente em meados dos anos 30 começa a valorizar as “Ciências da Educação”, procura-se romper com as características das Escolas Normais que se ligava á “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo. É notório como o ensino da formação de professores foi construído por um Estado elitizado, essa é uma questão que deve ser desfeita pelas políticas de Estados, já que, não é aceitável que as políticas educacionais sejam pensadas por empresários.

Nesse sentido, alcançou a compreensão da necessidade de Políticas educacionais no favorecimento da formação docente, em especial para a Iniciação à docência. Posto que os desdobramentos, limitações e desafios presentes no início da carreira dos professores, são imensuráveis e que leva a evasão de bons professores para rede privada ou até mesmo a desistência de profissionais logo nos primeiros anos da carreira, e quando continuam são desmotivados ou se tornam alienado ao trabalho docente presos às condições de trabalho sem interesse de mudanças. Percebemos que é uma realidade brasileira, não é aceitável tamanha imposição para a sociedade educativa, portanto uma política em âmbito nacional se torna urgente.

A pesquisa possibilitou o contato com diversos programas que tem como objetivo a melhoria da formação e da atuação docente, com vistas a incentivar e valorizar a profissão do magistério, são importantes programas, mas são instáveis e não abrange a todos, nem mesmo os que querem, por isso a luta é permanente para a consolidação de política pública educacional para promover um ambiente que proporcione permanência e uma carreira de sucesso. Com o intuito de priorizar o início da carreira docente, nós enquanto docentes reflexivos e críticos tem responsabilidade de levantar em nosso favor e em favor dos nossos pares, lutando por uma educação pública brasileira de qualidade.

Compreendendo assim, que realizamos o estudo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) concluímos uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que busca viabiliza aos estudantes de licenciatura a concomitância entre o ensino nas Instituições de Educação Superior (IES) e, a realidade profissional nas redes de ensino. Com o objetivo de valorização do magistério e de contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica nacional. Validando a relevância do PIBID para a formação inicial docente. O Programa apresentou, características promissoras para a qualidade na iniciação à docência, pois promove; concessão de bolsas, reflexão aos futuros professores(as) frente a realidade da escola, aproximação entre escola básica e universidade por meio de diálogos nas ações pedagógicas fundamentada na práxis, contribui para a formação da identidade reflexiva do professor inclusive de pesquisador por promover e incentivar o ensino da pesquisa, realiza um papel de formação continuada tanto para os professores supervisores, bem como, para coordenador de área, possibilita leitura e ressignificação da identidade docente e do trabalho docente pautado na competência, paulatinamente instigado a pesquisa, ao ceticismo e a curiosidade, definindo os sujeitos enquanto indivíduos sociais. Considerando o programa em sua potencialidade que interagem com a comunidade e em sua amplitude, também abrange a diversidade, proporcionando o alcance de uma educação com qualidade para os povos que historicamente estão às margens.

O Pibid foi criado em 2007 pela CAPES em um cenário de deficiência em torno da formação docente, estende-se em uma conjuntura de carência de professores formados, sobretudo em ciências exatas como; Biologia, Física, Química e Matemática, é conhecido que essa carência e deficiência é histórica na sociedade brasileira. Para além da necessidade da ampliação da formação superior, torna imprescindível a valorização docente e o apoio à formação de

profissionais do magistério, que tem por finalidade contribuir para garantia de uma educação básica pública de qualidade no país, pois o início das atividades profissionais não são caracterizadas em simplezas, especialmente relacionado aos profissionais da área da educação, que trabalharam com a formação de seres pensantes e que fazem parte de uma sociedade desigual, devendo atuar como cidadão de direitos e deveres, percebe a exigência de serem reflexivo e céticos. A pesquisa, possibilitou encontrar uma expressiva e crescente consolidação, do programa, contemplando inclusive a educação de jovens e adultos, campo, indígenas e quilombolas. Entretanto no ano de 2015 houve instabilidade no programa. Essa é uma contradição identificada que é importante destacar, talvez seja a mais vulnerável, até pode fazer parte de políticas educacionais associada a formação docente, mas ainda sim é um programa e, programas tendem a serem instáveis.

A pesquisa possibilitou o contato com outras contradições referentes ao Pibid, encontradas nos três grandes relatórios de atividades dos anos de 2013, 2016 e 2017, do projeto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás aprofundando nos subprojetos de Pedagogia, também encontradas nas respostas do questionário elaborado para as bolsistas da Universidade. As contradições reveladas referem-se à quantidade de bolsista por coordenador de área, a ausência de financiamento de materiais para a elaboração de projetos, avaliação dos envolvidos as condições de deslocamento dos bolsistas para as escolas e à Universidade e o valor da bolsa. São questões que devem ser avaliadas e problematizadas para reorganizar a efetivação do Programa.

Contudo, a pesquisa identificou diversas contribuições dos Subprojetos Pedagogia da PUC Goiás para a Iniciação à Docência. Pois observou atividades pensadas para a formação dos bolsistas desde a organização e sistematização inicial do processo de participação e, também ações realizadas pelos bolsistas por meio das experiências na atuação de Iniciação à Docência, desenvolvidas com a orientação do coordenador de área e a mediação da professora supervisora que estão presentes nos relatórios de atividades, bem como, as contribuições identificadas nas respostas do questionário onde houve concordância quanto as contribuições no processo formativo no decorrer da participação no subprojeto Pedagogia, onde estava expresso os ganhos valiosos decorrentes dessa experiência que levaram para a vida, puderam ter contato com a realidade das escolas públicas e com a docência ainda no início do curso onde propiciou uma visão realista e não romantizado da docência, dos desafios impostos pela profissão, construíram

olhares diferenciados sobre a prática docente afirmando a escolha profissional, possibilitou encontros formativos para a apropriação de novos conhecimentos, refere-se a contribuições que não são tangíveis, mesmo que descritas ainda sim, não é possível de mensurar. No entanto, torna indiscutível e perceptíveis as contribuições que o Pibid possibilita para as acadêmicas de Iniciação à Docência.

Dado os prejuízos na historicidade da formação docente e ao conhecer o Pibid saber que é uma temática já reconhecida e discutida, enquanto uma ação formadora e fundamental que valoriza o magistério e é carregado de elementos fundamentais na constituição do processo formador, torna extremamente importante e urgente sua implementação enquanto política de Estado em âmbito nacional. Promovendo de maneira expressiva melhor qualificação na educação brasileira. Pois ao qualificar a formação docente priorizando a formação inicial, atingira de forma positiva todo alunado, conservando e constituindo profissionais docente, pesquisador, reflexivo, nas escolas públicas brasileira. Docentes emancipados e não alienados.

De modo que o conhecimento causa espanto e estranhamento, por um instante em minha mente perpassa o quanto estive enganada durante toda a minha vida. No momento que esse conhecimento é proporcionado e apoiado por grandes mestres, que não transmite conteúdo e sim, proporciona a internalização da práxis, mesmo que não possam quantificar o conhecimento trabalhado, contribuem para o sucesso do aluno.

Porém, quando estamos frente a frente com novos conhecimentos apoiado em grandes mestres, que não transmite conteúdos e, sim internalizam em nós a práxis. No entanto para a contextualização desse contato é necessário um apoio para aceitar o novo. Para seguirmos em frente e alcançarmos a finalização do curso com a internalização do conhecimento é imprescindível o apoio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristóvão Domingos; SÁ-SILVA, Jackson Ronie; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História e Ciências Sociais**. n.1, p. 15, jul. 2009.

AMARAL, Cláudia Tavares de. ROSA, Maria Geralda Oliver. PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **A política pública de formação docente: o pibid e suas faces**. Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade. EdUECE Livro, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O Pibid deveria ser transformado em política de formação de professores. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, julho/dezembro, 2015.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. *A Educação como Política Pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

BERTOTTI, Rudimar Gomes. RIETOW, Gisele. **Breve história da formação docente no Brasil**: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. XI Congresso Nacional de educação EDUCERE. II Seminário internacional de representações sociais-subjetividade e educação-sirsse. IV Seminário internacional sobre profissionalização docente-sipd/cátedra UNESCO. Curitiba. 2013 p.13794-13805.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2007

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régis no Brasil. In____(Orgs.) *Historias e memorias da educação no Brasil*. STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. v,1. p.179. Vozes Rio de Janeiro: Petrópolis, 2004.

CASTANHA, André Paulo. **A introdução do método Lancaster no Brasil**: história e historiografia. IX ANPED Sul. Seminário de pesquisa em educação na região Sul 2012, p.1-16.

CENCII, Edison. CASAGRANDE, Alencar. Alteridade, ação e educação em Hannah Arendt. **CADERNOS DE PESQUISA** v.48 n.167 p.172-191 jan./mar. 2018.

COELHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da Escola? In: COELHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. Cap. 3, p.59-86.

EGGERT, E. **As muitas margens da educação popular** In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. Educação popular: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 143.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. (p.9 – 17)

GUIMARÃES, Ivonice Mendes de Oliveira. **O papel da gestão na implementação das políticas educacionais: o Pibid como foco de análise**. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38308/19412> Acesso em: 03 de mar. 2020.

KUENZER, Acacia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. Cap. 1, p. 19-48.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A didática e a pesquisa como fundamentos epistemológicos da formação de professores, In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria. **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED; PUC Goiás, 2012. p. 186. (179-190).

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p.432, jul./dez. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012. p.9-26.

OLIVEIRA, Hélio Frank. **A bagagem do Pibid para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v56n3/2175-764X-tla-56-03-00913.pdf> Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(56.3): 913-934, set./dez. 2017

OLIVER, Maria Geralda; AMARAL, Cláudia Tavares do; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Política pública de formação docente: o Pibid e suas faces**. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. EdUECE - Livro 3, 2014.

PELEIAS, Ivam Ricardo. MENDONÇA, Janete de Fátima. SLOMSKI, Vilma Geni. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de contraladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 499-532, nov. 2011

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo, p.45 Cortez, 2004.

PIZZANI, Luciana. SILVA, Rosemary Cristina da. BELLO, Suzelei Faria. HAVASHI, Maria

Cristina Piumbato. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

SARMENTO, T.; PANIAGO, R. N. A investigação em educação numa perspectiva transdisciplinar. **Indagatio Didactica**, v. 8, n. 3, p. 1-22, out. 2016

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155. Disponível em (<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>) acesso em 12 de outubro .

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. Unicamp. s/d.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista brasileira de educação. Universidade estadual de São Paulo. p. 61-193.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. **“Quero ser professora”**: a construção de sentidos da docência. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n245/2176-6681-rbeped-97-245-00031.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020