

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARIA DE LOURDES RIBEIRO GASPAR**

**O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID):**

as repercussões na perspectiva de seus atores

Belo Horizonte

2017

**MARIA DE LOURDES RIBEIRO GASPAR**

**O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID):**

as repercussões na perspectiva de seus atores

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar: instituições, sujeitos e currículos.

Orientadora: Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Belo Horizonte  
2017

G249p  
T

Gaspar, Maria de Lourdes Ribeiro, 1969-  
O programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) : as repercussões na perspectiva de seus atores / Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar. - Belo Horizonte, 2017. 352 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora : Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.  
Bibliografia : f. 255-273.  
Anexos: f. 302-352.  
Apêndices: f. 274-301.

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Brasil) -- Teses. 2. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais -- Teses. 3. Instituto Federal do Triângulo Mineiro -- Teses. 4. Educação -- Teses. 5. Professores -- Formação -- Teses. 6. Licenciatura -- Teses. 7. Ensino superior -- Teses. 8. Escolas públicas -- Organização e administração -- Teses. 9. Professores -- Carreiras e oportunidades -- Teses. 10. Professores -- Ambiente de trabalho -- Teses. 11. Professores -- Satisfação no trabalho -- Teses. 12. Professores -- Mercado de trabalho -- Teses. 13. Professores -- Política salarial -- Teses. 14. Professores -- Salários -- Teses. 15. Escolas -- Administração de pessoal -- Teses.

I. Título. II. Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão, 1944-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): as repercussões na perspectiva de seus atores

### **MARIA DE LOURDES RIBEIRO GASPAR**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação, área de concentração Educação Escolar: instituições, sujeitos e currículos.

Aprovada em 15 de dezembro de 2017, pela banca constituída pelos membros:

---

Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – Orientadora  
UFMG

---

Profa. Dra. Elba Siqueira de Sá Barretto  
USP/FCC

---

Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira  
UFMG

---

Profa. Dra. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza  
PUC - RIO

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Alcântara Braúna  
UFV

Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2017.

## DEDICATÓRIA

A meu pai, *José Rinaldo*, que de onde estiver, sei que cuida de mim, homem ético e pai cuidadoso, seu exemplo de vida é a minha referência.

À minha mãe, *Doralice*, que sempre acreditou que poderíamos chegar aonde quiséssemos, e, por confiar na educação de seus filhos.

Ao meu marido *Antonio Augusto*, que sempre me disse para seguir o coração, “uma nuvem calma no céu de minha alma.” Gratidão por viver esse amor.

Às minhas filhas, *Carolina e Maria Augusta*, foi por amá-las demais que persisti, embora em muitos momentos a tristeza de não estar presente em suas vidas me fizesse questionar meus sonhos. Não há palavras que possam expressar o significado de vocês em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Não é sobre chegar  
No topo do mundo e saber que venceu  
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu  
É sobre ser abrigo  
E também ter morada em outros corações  
E assim ter amigos contigo em todas as situações (**Ana Vilela**).

A **Deus**, não só por hoje, como por todos os dias. Pelas estradas sinuosas (bem mineiras) que me fez percorrer. Pelas inquietações, mas, principalmente, pelas pessoas que apareceram ao longo do caminho e, por fim, por sempre me ajudar a superar cada obstáculo, deixando os dias mais leves e a caminhada mais branda.

À minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos**, que com paciência e respeito me ajudou a superar meus limites, apontando os pontos frágeis do meu texto, que me ensinou e me ensina muito sobre a profissão, e, principalmente sobre ser humana, ética e responsável.

Aos meus professores de Doutorado, pela oportunidade de conviver com pessoas qualificadas e competentes.

Aos componentes da Banca de Qualificação, prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Dalila Andrade Oliveira** e prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Maria Inês Marcondes de Souza**, pelas quais guardo intensa admiração, obrigada pela valiosas contribuições.

Aos componentes da Banca Examinadora por contribuírem para este momento, obrigada pela disponibilidade.

À minha irmã **Elisa**, pelo apoio e pela presença amiga e aos meus irmãos **Marinês, Ana Cláudia, Teresa Cristina** e **João Paulo** pela torcida e por compreenderem minha distância nas/das reuniões de família.

À **CAPES** por oferecer recursos para viabilizar meus estudos e pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação da **FaE/UFMG**, pela oportunidade de ingressar no programa e conviver com todas as oportunidades que essa instituição enseja. Meu agradecimento especial às pessoas que tornam nossa vida universitária mais bem-sucedida, **Rose, Daniele e Gilson**.

Aos colegas de Doutorado, por todas as contribuições, em especial: **Francini, Luiz Fernando, Adilson** e **Juliana**, pelo exemplo de esforço e superação e pela alegria de tê-los em minha vida.

Ao **IFTM**, por permitir que eu flexionasse meus horários para poder realizar o Doutorado e mais tarde pelo afastamento, que me garantiu a paz necessária para finalizar o processo, grata, também, aos colegas do curso de licenciatura que me ajudaram.

Aos participantes da pesquisa, os bolsistas de ID, os professores supervisores e os coordenadores de área do IFNMG e do IFTM, por toda ajuda, pela disponibilidade, pelo bate-papo.

Às **Escolas Municipais de Educação Básica de Araxá**, nas quais trabalhei por quase 20 anos, vocês me forjaram e me fizeram a amar a profissão.

Ao **UNIARAXÁ**, por toda experiência na formação de professores que me proporcionou.

Por fim, aos **Professores das Escolas de Educação Básica**, minha mais profunda admiração.

**Grata sempre...**

Dezembro de 2017

## RESUMO

Esta tese tem como foco o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e volta-se para as ações desenvolvidas no âmbito desse programa nos Institutos Federais do Norte de Minas Gerais e Triângulo Mineiro, no curso de Ciências Biológicas, a partir de subprojetos produzidos por essas duas instituições. Buscou-se analisar o processo de recontextualização do PIBID pelos atores envolvidos - Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), Professores Supervisores (SUP) e Coordenadores de Área (CA), identificando como os discursos que orientam o PIBID se singularizam em cada instituição. Primeiramente, foram discutidas questões relacionadas à formação docente, bem como às políticas nessa área, com base na literatura que aborda esses campos. A seguir, foi analisado o contexto de implementação do PIBID tendo como base um breve levantamento sobre a região onde se encontram os dois institutos e um levantamento de dados que possibilitou traçar o perfil dos participantes. A questão central desta tese é identificar e analisar como os dispositivos legais e os documentos orientadores que regulamentam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência são interpretados nos discursos dos atores participantes desse programa. A pesquisa utilizou como procedimentos metodológicos, a análise documental, o questionário e a entrevista semiestruturada. Na primeira etapa foram aplicados questionários com questões fechadas, cujos dados, tratados por meio do software SPSS, geraram eixos orientadores das entrevistas realizadas com os segmentos ID, SUP e CA. Para o tratamento dos dados das entrevistas, empregamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2009). Os resultados permitem apontar que o PIBID, de fato, favoreceu a inserção dos futuros professores na educação básica, mas não foi capaz de superar o clássico distanciamento entre a universidade e a educação básica, uma vez que a primeira se comporta como aquela que detém a teoria, e a segunda, a prática. Constatamos também que o PIBID favoreceu um repensar sobre a prática dos professores coordenadores de área, embora não tenha conseguido modificar as ações formativas dentro do curso de licenciatura, pois estão circunscritas às mudanças da prática docente apenas dos envolvidos com o programa. Verificamos, ainda, que a inserção do bolsista de ID na educação básica provoca mudanças na percepção do futuro professor sobre a docência e nas perspectivas do licenciando sobre a profissão, encaminhando-o para a pós-graduação e reforçando nele a vontade de se tornar professor do ensino superior. Destacamos, por último, que experiências como o PIBID mostram que mesmo conseguindo alcançar alguns de seus objetivos, tornam-se urgentes medidas mais amplas e radicais para mudanças efetivas na formação inicial dos e nos cursos de licenciatura. Essas medidas incluem desde a valorização da carreira, evidenciada pela elevação dos salários docentes e de outras medidas que dizem respeito à melhoria das condições de trabalho do professorado, assim como transformações no currículo dos cursos de formação inicial desse futuro profissional, entre outras. Pode-se dizer, finalmente que somente dentro de um novo cenário profissional será possível traçar uma política nacional de formação docente consequente e profícua.

Palavras-chave: PIBID. Instituição de Ensino Superior. Instituto Federal. Formação de Professores. Licenciatura. Escola de Educação Básica. Política de Formação de Professores.



## ABSTRACT

This thesis focus on the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID) and emphasizes the actions developed under this program in the Federal Institution of the North of Minas Gerais and Triângulo Mineiro, specifically in the Biological Sciences courses, from subprojects developed by these two institutions. The research sought to analyze the process of recontextualization of PIBID by the participants involved - Grant Recipients of Initiation to Teaching (ID), Teachers Supervisors (SUP) and Area Coordinators (CA). Furthermore, the research attempted to identify how the speeches that guide the PIBID are unique in each institution. Firstly, issues related to teacher education, as well as to policies in this area, were discussed, based on the literature that deals with these fields. Next, the implementation of PIBID was analyzed based on a brief survey on the region where the two institutions are located and a data survey that made it possible to outline the participants' profile. The central point of this thesis is to identify and analyze how the legal provisions and the guiding documents that regulate the Institutional Program of Initiation to Teaching are interpreted in the speeches of the participants of this program. The research used as a methodological procedure, the documentary analysis, the questionnaire and the semi-structured interview. During the first step, questionnaires with closed questions were applied, the data was processed through the SPSS software, and the data was then used to generate guiding axes of the interviews performed with ID, SUP and CA. The Bardin Content Analysis was used to evaluate the interview data (2009). The results indicate that the PIBID, in fact, favored the inclusion of future teachers in the education system, however, the program was not able to overcome the distance between the higher education system and the basic education system, since the former behaves like the one that holds the theory, and the second, the practice. It was also found that the PIBID favored a rethinking process about the practices used by the area coordinator teachers, although it did not manage to modify the formative actions within the licentiate course, since they are confined to changes in the teaching practice only of those involved with the program. Additionally, it was verified that the insertion of the grant recipient of ID in the basic education system causes changes in the perception of the future teacher about teaching methods and the perspectives of the graduate student on the profession, guiding the graduate student to a postgraduate program and reinforcing in the student the desire to become a professor. Lastly, the research highlights, that experiences such as the PIBID show that even achieving some of its objectives, broader and more radical measures are critical for effective changes in initial training and undergraduate courses. These measures include career enhancement, which can be obtained by increasing teacher salaries and improving working conditions of teachers, as well as changes in the curriculum of initial training courses of future professionals, among others. Finally, it can be said that only within a new professional scenario will it be possible to draw up a national policy of effective and profitable teacher education.

Keywords: PIBID. Institution of Higher Education. Federal Institute. Teacher Training. School of Basic Education. Teacher Training Policy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	Cronologia dos dispositivos legais que fundamentam e regulam o PIBID. ...	67
GRÁFICO 1 -	Distribuição de Bolsistas de ID por idade, gênero e por Instituto Federal...	113
GRÁFICO 2 -	Bolsistas de ID por Período do Curso em que está matriculado e por Instituto Federal .....	114
GRÁFICO 3 -	Bolsistas de ID por tipo de escola em que cursou o Ensino Médio e por Instituto Federal .....	115
GRÁFICO 4 -	Bolsistas de ID por Renda Familiar e por Instituto Federal .....	116
GRÁFICO 5 -	Despesas pagas pelo bolsista de ID com a bolsa do PIBID - IFNMG .....	118
GRÁFICO 6 -	Despesas pagas pelo bolsista de ID com a bolsa do PIBID - IFTM.....	119

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 - Caracterização dos Bolsistas de ID - sujeitos da etapa de entrevistas.....	36
QUADRO 2 - Caracterização dos Professores Supervisores - sujeitos da etapa de entrevistas .....	36
QUADRO 3 - Caracterização dos Coordenadores de Área - sujeitos da etapa de entrevistas .....	37
TABELA 1 - Distribuição de bolsas do PIBID no Brasil, Minas Gerais e IF de Minas .....	31
TABELA 2 - Evolução do número de bolsas do PIBID Biologia.....	32
TABELA 3 - Pesquisas levantadas no Google Acadêmico a partir de palavras-chave.....	80
TABELA 4 - Pesquisas levantadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a partir de palavras-chave .....	81
TABELA 5 - Pesquisas levantadas no Banco de Dados de Teses e Dissertações do IBICT a partir de palavras-chave.....	82
TABELA 6 - Pesquisas levantadas nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino .....	84
TABELA 7 - Relação entre o número de bolsistas de ID e a devolução do questionário preenchido. ....	111
TABELA 8 - Categorização das Repercussões do PIBID segundo o Bolsista de ID.....	127
TABELA 9 - Importância do PIBID para a melhoria da qualidade da formação de professores.....	140
TABELA 10 - Confiança gerada pelo PIBID para enfrentar os desafios da docência.....	141
TABELA 11 - Opinião dos Bolsistas de ID sobre o fato do PIBID estimular a permanecerem na profissão.....	142
TABELA 12 - Opinião dos ID sobre o desejo de se tornar professor da Educação Básica após a formatura.....	143
TABELA 13 - Participação no PIBID e alteração do desejo de permanecer no curso de licenciatura.....	144
TABELA 14 - Participação no PIBID e modificação da percepção do bolsista de ID sobre a atividade docente.....	145
TABELA 15 - Opinião dos ID sobre o desejo dos bolsistas de seguir carreira em nível superior.....	147
TABELA 16 - Avaliação dos aspectos influenciadores da opção pela docência segundo o Bolsista de ID.....	150

TABELA 17 - Contato do Bolsista de ID com o aluno da Educação Básica, percepção dos problemas de aprendizagem e ajuda na superação desses problemas. ....	153
TABELA 18 - A importância do PIBID para a superação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.....	153
TABELA 19 - Avaliação das atividades desempenhadas pelo Bolsista de ID na escola campo.	156
TABELA 20 - Dificuldades dos Bolsistas de ID para executar as atividades propostas pelo PIBID.....	160
TABELA 21 - Periodicidade de encontros entre os Bolsistas de ID e os SUP. ....	167
TABELA 22 - Categorização das Repercussões do PIBID segundo o Supervisor. ....	172
TABELA 23 - Periodicidade em que ocorre dificuldade para desenvolver as atividades de supervisão e o comprometimento com o trabalho docente.....	178
TABELA 24 - Periodicidade com que ocorre a realização de tarefas relacionadas ao PIBID em espaços extraescolares. ....	184
TABELA 25 - Tempo gasto para o desenvolvimento de tarefas relacionadas ao PIBID em espaços extraescolares. ....	184
TABELA 26 - Periodicidade em que ocorre a realização de atividades do PIBID e contribuição para a atualização pedagógica dos SUP. ....	185
TABELA 27 - Papel dos SUP no desenvolvimento do subprojeto/PIBID na escola-campo. ....	186
TABELA 28 - Opinião dos SUP sobre a contribuição do PIBID para o processo de Formação Inicial de professor. ....	192
TABELA 29 - Avaliação dos SUP sobre a importância do PIBID para a melhoria da qualidade da formação de professores. ....	192
TABELA 30 - Avaliação das atividades desenvolvidas pelos SUP na execução do subprojeto/PIBID.....	193
TABELA 31 - Frequência de encontros entre SUP-ID e SUP-CA. ....	197
TABELA 32 - Avaliação da atividade de orientação pedagógica dos ID pelos SUP. ....	198
TABELA 33 - Avaliação das atividades de elaboração coletiva das ações a serem desenvolvidas pelos Bolsistas de ID, segundo os SUP. ....	199
TABELA 34 - Avaliação da atividade de supervisão dos planos de aula e materiais pedagógicos utilizados pelos bolsistas de ID na execução do subprojeto do PIBID, segundo o SUP. ....	199
TABELA 35 - Opinião dos SUP sobre a afirmativa: os licenciandos podem aprender mais na escola de Educação Básica do que com o currículo do curso de licenciatura. ...	208
TABELA 36 - Categorização das Repercussões do PIBID segundo o Coordenador de Área. ...	215

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC -	Análise de Conteúdo
ANFOPE -	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE -	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED -	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD -	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BIRD -	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM -	Banco Mundial
CA -	Coordenador de Área
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPEMP -	Comissão de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio e Profissional
CE -	Comunidade Europeia
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEFET -	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CEFET- MG -	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais
CEPAL -	Comissão Econômica para a América Latina
CG -	Coordenador de Área Gestão
CGV -	Coordenação Geral de Programas de Valorização de Magistério
CI	Coordenador Institucional
GT -	Grupo de Trabalho
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CONSED -	Conselho Estadual dos Secretários de Educação
CONAE -	Conferência Nacional de Educação
CP -	Conselho Pleno
CRO -	Campo da Recontextualização Oficial
CRP -	Campo da Recontextualização Pedagógica
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE -	Dedicação Exclusiva
DEB -	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DI -	Discurso Instrucional

DOU -	Diário Oficial da União
DAJ -	Discurso do Aparato Político
DOS -	Discurso de Ordem Social
DPR -	Discurso Pedagógico de Reprodução
DP -	Dispositivo Pedagógico
DPO -	Discurso Pedagógico Oficial
DPP -	Discurso Política Pública
DPR -	Discurso Pedagógico Regulativo
DR -	Discurso Regulativo
EAD -	Educação à Distância
EBTT -	Educação Básica Técnica e Tecnológica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENALIC	Encontro Nacional das Licenciaturas
ENDIPE -	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
EP -	Educação Profissional
EPT -	Educação Profissional e Tecnológica
FCC -	Fundação Carlos Chagas
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONALIFES	Fórum Nacional de Licenciaturas dos Institutos Federais
FORGRAD -	Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação
FORUMDIR -	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT -	Grupo de Trabalho
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT -	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
ID -	Iniciação à Docência
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM -	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IES -	Instituição de Ensino Superior
IF -	Institutos Federais
IFNMG -	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IFTM -	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Programa de Indicadores de Sistemas Escolares
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC -	Ministério da Educação
OEA -	Organização dos Estados Americanos
OCDE -	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR -	Plano de Ação Articulada
PARFOR -	Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e à Distância de Professores para a Educação Básica
PDI -	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIBID -	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA -	Programa Internacional para Avaliação de Estudantes
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD -	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI -	Projeto Pedagógico Institucional
PPCC	Projeto Pedagógico como Componente Curricular
PREAL -	Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
PRODOCÊNCIA -	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
PROLICEN -	Programa de Apoio às Licenciaturas
PROUNI -	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI -	Programa Universidade para Todos
RFEPT -	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

SENALIF	Seminário Nacional das Licenciaturas nos Institutos Federais
SETEC -	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPSS -	Statistical Package for the Social Sciences
SUP -	Professor Supervisor
TALIS -	Programa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
UAB -	Universidade Aberta do Brasil
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UFTM -	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU -	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNIUBE -	Universidade de Uberaba
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros



## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	<b>De onde se fala</b> .....	18
1.2	<b>O levantamento da literatura sobre o tema</b> .....	21
1.3	<b>A escolha do campo de pesquisa</b> .....	23
1.4	<b>Metodologia</b> .....	24
1.5	<b>Propósitos e questões da pesquisa</b> .....	28
1.6	<b>Procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados</b> .....	30
1.7	<b>A estrutura da tese</b> .....	40
2	AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID .....	42
2.1	<b>Desafios à Formação de Profissionais da Educação</b> .....	43
2.1.1	<i>Do instituído ao instituinte: os desafios da formação inicial de professores no Brasil a partir da década de 90</i> .....	46
2.2	<b>Políticas e discursos sobre a formação docente</b> .....	57
2.2.1	<i>As políticas de formação docente</i> .....	61
2.3	<b>PIBID: relações com as outras políticas do campo</b> .....	65
3	O CENÁRIO DA PESQUISA: O PIBID, OS INSTITUTOS FEDERAIS E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA .....	73
3.1	<b>O efeito PIBID: entre o planejamento e a implementação</b> .....	73
3.1.1	<i>O que dizem os estudos sobre o PIBID</i> .....	78
3.1.2	<i>Os efeitos do PIBID</i> .....	85
3.1.3	<i>Recontextualização do PIBID</i> .....	92
3.2	<b>Os Institutos Federais: origem e características</b> .....	94
3.3	<b>A formação inicial nos Institutos Federais: características e pressupostos</b> .....	96
3.4	<b>O campo empírico da Pesquisa</b> .....	101
3.4.1	<i>O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)</i> .....	103
3.4.2	<i>O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM</i> .....	106
3.4.3	<i>A Escola de Educação Básica</i> .....	107
4	OS SUJEITOS DA PESQUISA: BOLSISTA DE ID, PROFESSOR SUPERVISOR E COORDENADOR DE ÁREA.....	110
4.1	<b>O perfil dos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID)</b> .....	110
4.1.1	<i>Distribuição de bolsistas de ID segundo faixa etária e gênero</i> .....	111
4.1.2	<i>Período do curso em que se encontra o Bolsista de ID</i> .....	113

4.1.3	<i>Tipo de escola de Ensino Médio cursada pelo Bolsista de ID</i> .....	115
4.1.3.1	<i>Renda familiar</i> .....	116
4.1.3.2	<i>Utilização da bolsa do PIBID</i> .....	118
4.2	<b>Os dados sobre os Professores Supervisores (SUP)</b> .....	120
4.2.1	<i>O perfil dos Professores Supervisores (SUP)</i> .....	120
4.3	<b>Os dados sobre os Coordenadores de Área (CA)</b> .....	122
4.3.1	<i>O perfil dos Professores Coordenadores de Área</i> .....	123
5	<b>AS REPERCUSSÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DO BOLSISTA ID</b> .....	127
5.1	<b>Aprendizagem da Docência</b> .....	128
5.1.1	<i>O Currículo do Curso de Licenciatura</i> .....	129
5.1.2	<i>Conhecimento sobre e para o ensino</i> .....	134
5.2	<b>O PIBID no Cotidiano da Escola de Educação Básica</b> .....	138
5.2.1	<i>A Iniciação à Docência</i> .....	139
5.2.2	<i>A Participação do Bolsista de ID</i> .....	155
5.3	<b>O PIBID na Formação Inicial de Professores</b> .....	162
5.3.1	<i>Compreensão do Fazer Docente</i> .....	162
6	<b>AS REPERCUSSÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR SUPERVISOR</b> .....	171
6.1	<b>O PIBID na Escola de Educação Básica</b> .....	172
6.1.1	<i>A Presença do PIBID no Cotidiano da Escola</i> .....	173
6.1.2	<i>A Experiência com o PIBID</i> .....	180
6.2	<b>O PIBID na Formação Inicial de Professores</b> .....	191
6.2.1	<i>O papel do Professor Supervisor e a relação com o avanço formativo do Bolsista de ID</i> .....	191
6.2.2	<i>A Aprendizagem da Docência na Escola de Educação Básica</i> .....	202
6.3	<b>O PIBID e a Política de Formação de Professores</b> .....	205
6.3.1	<i>A Contribuição para a Formação do Futuro Professor</i> .....	207
7	<b>AS REPERCUSSÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DO COORDENADOR DE ÁREA</b> .....	214
7.1	<b>O PIBID na Instituição de Ensino Superior</b> .....	215
7.1.1	<i>O PIBID na Licenciatura</i> .....	216
7.1.2	<i>Formação do Futuro Professor</i> .....	222
7.1.3	<i>A Institucionalização do PIBID</i> .....	229
7.2	<b>O PIBID na Escola da Educação Básica</b> .....	234
7.2.1	<i>Desenvolvimento do PIBID no cotidiano da Escola de Educação Básica</i> .....	235

7.2.2	<i>A Importância do PIBID na Escola de Educação Básica</i> .....	237
7.3	<b>O efeitos do PIBID na formação do futuro professor</b> .....	239
8	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	249
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	255
	APÊNDICE A - Modelo do questionário Bolsista de ID.....	274
	APÊNDICE B - Modelo do questionário Professor Supervisor(SUP) .....	279
	APÊNDICE C - Modelo do questionário Coordenador de Área CA.....	284
	APÊNDICE D - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de Consentimento do sujeito da pesquisa para realização da pesquisa educacional.....	290
	APÊNDICE E - Roteiro da entrevista Bolsista de ID.....	293
	APÊNDICE F - Roteiro da entrevista Professor Supervisor (SUP) .....	295
	APÊNDICE G - Roteiro da entrevista Professor Coordenador de Área (CA).....	297
	APÊNDICE H - Tabelas com as frequências do questionário aplicado ao professor Coordenador de Área (CA) .....	299
	ANEXO 1 – PROJETO INSTITUCIONAL DO PIBIB – IFNMG.....	302
	ANEXO 2 – PROJETO INSTITUCIONAL DO PIBID – IFTM.....	330

## 1. INTRODUÇÃO

[...] é importante ter, pelo menos, dois tipos de olhares. Há um primeiro olhar imediato, próximo, de curto alcance, um olhar que nos ajuda a resolver esses problemas cotidianos que chegam a nos obcecar e não nos permitem levantar os olhos. [...] tento ultrapassar esse olhar de curto alcance e estimular o hábito do segundo olhar, ou seja, mais amplo e profundo (IMBÉRNON, F., 2006, p. 77).

### 1.1 De onde se fala

Esta pesquisa teve por objeto as recontextualizações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos Institutos Federais do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e do Triângulo Mineiro (IFTM), a partir da percepção dos participantes e do exame de textos oficiais do programa, com intenção de compreender a sua repercussão na formação inicial de professores.

Conheci o PIBID ao ingressar no serviço público federal, na carreira de Professor da Educação Básica(Técnica e Tecnológica – EBTT), em 2012, quando entrei em contato com os colegas docentes do curso de licenciatura em Computação que desenvolviam um subprojeto do PIBID em escolas públicas de Uberlândia, MG.

Estudar um programa de fomento à formação de professores implicou revisitar a minha própria trajetória de formação profissional inicial ou continuada, em muitas formas semelhantes à trajetória dos meus entrevistados. Isso porque a minha relação com a profissão, na condição de professora da Educação Básica, se deu muito antes da entrada para o Sistema Federal de Educação, por meio do exercício da docência nas séries iniciais na Rede Municipal de Educação de Araxá, onde atuei de 1992 até 2011, mediante habilitação conferida pelo curso de Magistério de nível médio. Já a formação em nível superior se deu anos mais tarde, por força da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, que aponta em suas Disposições Transitórias a obrigatoriedade da habilitação em nível superior para professores da educação básica.

Minha formação em nível superior representou uma mudança real na forma como eu compreendia a educação e a minha própria formação. Ainda que não fosse ideal, já que não se pode deixar de reconhecer as limitações de um curso realizado no período noturno e em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada de uma cidade do interior, posso afirmar que a

oportunidade da graduação significou muito para a minha prática docente. Ideias e conceitos discutidos no curso de Pedagogia concomitantes ao trabalho realizado na escola de Educação Básica me levaram a repensar minha prática na sala de aula. Foram momentos importantes em que eu pude aprender e desenvolver um conjunto de referências, habilidades e atitudes que me possibilitaram crescimento pessoal e profissional.

Esse momento também foi de reforma para a instituição onde eu realizava o ensino superior<sup>1</sup> e, nesse processo de transformação, a direção dessa instituição estabeleceu várias parcerias com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como cursos de pós-graduação *lato sensu*. Nesse contexto, tive a oportunidade de planejar minha carreira docente, almejando mudanças na minha vida profissional e, assim, cursei na sequência da graduação duas especializações e o Mestrado em Educação pela UFU.

A experiência adquirida nesse processo me ajudou no exercício da função de diretora de unidade escolar e professora formadora de professores no curso de Pedagogia da instituição privada na qual me formei. Entretanto, os anos de experiência como gestora, professora das séries iniciais e como professora formadora trouxeram-me um sentimento de impotência diante da diversidade e da complexidade dos problemas enfrentados pela escola. Mas, destaco que essas experiências - Educação Básica e Ensino Superior - também me faziam acreditar que o investimento na formação inicial poderia contribuir para superação de muitos desses problemas, se houvesse um projeto pautado na formação crítica do futuro professor, que conseguisse pensar a natureza da docência, considerando a complexidade do contexto em que ela acontece.

Ao ser nomeada para o cargo de professora da EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Uberlândia Centro, realizei a aspiração de dedicação à docência em tempo integral. A nova realidade profissional implicava novos conhecimentos. Os Institutos Federais (IF) são oriundos das escolas de formação profissional em diversas áreas, com um quadro de profissionais de tradição na formação técnica, cuja função de formadores de professores ocorria, com mais ênfase, em nível de pós-graduação e/ou capacitação pedagógica para professores em exercício<sup>2</sup>. A minha inserção nesse contexto

---

<sup>1</sup> A referida IES foi criada como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá (FAFI), com autorização de funcionamento concedida pelo Decreto Presidencial nº 72.688, de 24/8/1973 e mantida por fundação sem fins lucrativos. A abertura de outros cursos de graduação levou à criação das Faculdades Integradas do Alto Paranaíba (FIAP), que foi transformada em Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ), por meio do Decreto nº 42.583 de 14/05/2002, com a posse da primeira Reitoria em 03/06/2002. 2016.

<sup>2</sup> É preciso destacar que a formação de professores nas instituições tecnológicas não começa com os institutos federais. Segundo Lima (2013), essas instituições já ofertavam cursos na área de formação docente em 1978, com a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná em CEFET. O principal motivo para que os IF fizessem parte das políticas de formação docente para a educação básica foi a possibilidade

contribuiu para o surgimento de novas inquietações pessoais, entre essas, a questão do lócus da formação de professores em uma instituição com vocação para o ensino técnico. Em razão disso, aspectos relativos à formação de profissionais da educação nesse espaço educacional despertaram em mim conflito, tensão, medo, apreensão, ou seja, sentimentos relacionados a essa nova experiência docente.

Ao conhecer o PIBID, considerei que esse programa apresentava uma alternativa mais coerente com a minha concepção de educação e de formação de professores, do que a experiência do estágio supervisionado, vivenciada por mim na condição de professora do ensino superior. Além disso, pareceu-me uma oportunidade de fortalecimento dos cursos de licenciaturas e dos IF como o lócus de formação de professores, como previsto na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Segundo o que está disposto no Decreto 7219, de 24 de junho de 2010, o PIBID busca favorecer a inserção dos alunos de licenciatura nas escolas públicas em atividades docentes acompanhadas e orientadas e, para isso, concede bolsas de iniciação à docência aos estudantes que participam de projetos aprovados<sup>3</sup>, aos professores de universidades que orientam os licenciandos bolsistas, e aos professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando, assim, como cofomadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade.

Os objetivos descritos no programa, como contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial; mobilizar professores da educação básica como cofomadores dos futuros docentes; integrar teoria e prática elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, pareceram-me possibilidades de respostas às inquietações e angústias que conviviam comigo ao longo da minha carreira de professora formadora de professores.

Assim, comecei a explorar estudos já realizados sobre o PIBID. Muitos desses estudos mostram que o programa busca possibilitar avanços no modelo de formação de professores e fornecer alternativas para que o conhecimento profissional seja construído com base no diálogo entre a formação teórica e a prática docente, na interlocução entre a sala de aula e a pesquisa e entre os professores da educação básica e os formadores universitários. Os efeitos positivos do

---

de expansão da oferta de vagas em áreas específicas, pois com a interiorização dos institutos, aumentava-se a chance de a oferta ter abrangência nacional.

<sup>3</sup>A CAPES lança, anualmente, editais estabelecendo os requisitos para se inscrever no programa, recebe as propostas das IES e as avalia.

programa também são apontados em estudos que identificam uma maior articulação entre os contextos da formação e do trabalho docente, beneficiando os diferentes atores envolvidos no processo.

O PIBID também é entendido como um espaço privilegiado e alternativo para a consolidação de uma perspectiva diferente de formação inicial de professores. No entanto, as pesquisas levantadas para construção do estado do conhecimento sobre o tema também permitiram perceber que há limitações que requerem proposições de melhorias em seus processos.

## **1.2 O levantamento da literatura sobre o tema**

O levantamento sobre o estado do conhecimento relativo ao PIBID nos trabalhos acadêmicos, bem como das especificidades dessa política, tomou por base cinco bases de dados. Considerando-se os limites ao uso de bancos de dados *online*, como o período de tempo estipulado para a busca<sup>4</sup>, os sítios desatualizados, o número excessivo de resultados, a repetição da produção acadêmica em mais de um banco de dados, é possível dizer que essa busca possibilitou perceber a abrangência dos temas relacionados ao PIBID como objeto de estudo.

Além do levantamento de estudos sobre o tema, outras fontes de pesquisa foram utilizadas para construir o objeto desta tese. Entre as fontes utilizadas, este estudo abrangeu os dispositivos legais e os documentos orientadores do PIBID, considerados textos oficiais. Assim, uma das orientações que podemos citar como componente do discurso oficial concerne aos eixos norteadores das ações do PIBID, expressas nos documentos do programa. Esses eixos compreendem os seguintes aspectos: o diálogo com as instituições parceiras; a responsabilidade compartilhada entre os envolvidos; a abertura a novas ideias e ao aperfeiçoamento dos processos educativos; a disseminação das boas práticas e do conhecimento produzido; a autonomia das universidades; e, por fim, o regime de colaboração que respeita a descentralização administrativa em educação. Além disso, a ideia de intersectorialidade do programa também faz parte do texto oficial e visa, segundo esse documento, promover

---

<sup>4</sup>O trabalho de levantamento de produções sobre o programa iniciou-se em 2013 e continuou em 2014 como parte dos procedimentos de uma pesquisa bibliográfica sobre o PIBID, coordenada por mim, com financiamento da Pró-reitoria de Pesquisa do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, e ajuda de uma aluna da licenciatura, bolsista de iniciação científica. O levantamento foi finalizado em junho de 2015, demarcando, portanto, o tempo disponibilizado para essa etapa da realização do estado do conhecimento sobre o programa.

oportunidades de construção do conhecimento multidisciplinar, contextualizado e com padrão de qualidade.

Com base na teoria de Bernstein (1996) e na análise de tais documentos, podemos dizer que as ações acima foram recontextualizadas no momento da elaboração, nos projetos institucionais do PIBID, nos subprojetos da área<sup>5</sup> de Biologia e na prática desenvolvida pelos participantes do programa das instituições investigadas. Segundo Bernstein (1996), os discursos oficiais são fragmentados ao circularem no contexto educacional. Algumas partes são mais valorizadas que outras e, além disso, podem se associar a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-las e refocalizá-las no processo de recontextualização.

Conjugada à pesquisa documental, a literatura nacional e internacional foram usadas como fontes bibliográficas para a compreensão do contexto da formação de professores, focalizando-se os temas relativos à formação inicial; às políticas docentes; à estrutura e o desenvolvimento dos currículos dos cursos de formação de professores; à relação teoria e prática na formação docente; à importância das políticas de valorização do magistério; à atratividade da carreira docente; à iniciação à docência, à aprendizagem, aos saberes e às competências necessárias para a docência. Esses temas, estudados à luz da implementação e dos efeitos de uma política pública de formação de profissionais da educação, foram importantes porque ajudaram a fornecer subsídios para o debate sobre essa formação e sobre as políticas nesse campo, fornecendo dados para a compreensão do processo de recontextualização do programa<sup>6</sup>.

Tendo em vista a complexidade da formação de professores, foi necessário compreender os conhecimentos/saberes/práticas necessários para o exercício da profissão. Dessa forma, buscamos entender em que medida o PIBID contribuiu para essa formação. Para isso os autores mais utilizados foram: Imbérnon (2000, 2006, 2010); Marcelo Garcia (1997, 1999, 2010); Nóvoa (1992, 1999, 2007, 2009a, 2009b, 2012); Perrenoud (2000, 2002); Zeichner (1998, 2008, 2009, 2010, 2013); Tardif (1991, 2002, 2007); Schön (2000); Feldman (2009); Jardimino (2014); Mizukami (2002a, 2002b, 2004, 2005); Nunes (2001); Pimenta (2002, 2005, 2009); Libâneo e

---

<sup>5</sup>Segundo Morais e Neves (2007, p. 122-123), Bernstein explica que os discursos pedagógicos produzidos ao nível do campo de recontextualização, seja oficial ou pedagógico, ao serem introduzidos no nível da transmissão, podem ainda sofrer recontextualização, influenciados por relações características dos contextos em que são transmitidos.

<sup>6</sup> Segundo Bernstein (1996), “recontextualização” é um processo em que o discurso se desloca de seu contexto original de produção para outro contexto em que é modificado, relacionado com outros discursos e depois é recolocado. Assim, o princípio recontextualizador “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259).



Pimenta (1999); Pimenta e Lima (2006), Santos (2000, 2004, 2010, 2011, 2013, 2014); Santos, N. (2004).

Inicialmente, buscamos reconhecer o PIBID como um programa de formação de professores na esfera das demais políticas de formação de profissionais da educação. As leituras desses trabalhos revelaram como esse campo do conhecimento se ampliou a partir da década de 1990. Para discutir esse campo de conhecimento, os autores utilizados foram: André (1999, 2002, 2006, 2009, 2010, 2012); Brzezinski (1992, 2007, 2014); Brzezinski e Garrido (2001, 2006, 2007, 2008); Diniz-Pereira (2002, 2011); Gatti (1996, 2005, 2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2014a, 2014b, 2014c); Gatti e Barreto (2009); Gatti, Barreto e André (2011); Gatti e Nunes (2009); Libâneo (2002, 2012, 2014, 2016) e Libâneo e Pimenta (1999). Lüdke (2012); Marques e Diniz-Pereira (2002); Romanowski (2012, 2013); Saviani (2009, 2010); Santos (1991, 2000, 2010); Santos e Braúna (2014); Tanuri (2000).

### **1.3 A escolha do campo de pesquisa**

Para a realização da pesquisa empírica, foram definidos como lócus o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Essa escolha foi feita tendo em vista que contextos diferentes fornecem referências diferentes sobre os efeitos do PIBID e de suas repercussões, contribuindo para conhecer as semelhanças e as diferenças entre os discursos produzidos pelos dois institutos. Tendo feito a escolha dos Institutos Federais, buscou-se um curso de licenciatura comum em ambas nessas instituições. A recontextualização do programa depende da área em que ele é realizado, em função disso escolhemos a área das Ciências Biológicas por ser comum aos dois institutos. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada.

Na escolha dos IF, outros critérios foram levados em consideração:

1. os diferentes contextos em que estão localizadas as instituições investigadas. Essa diferença oportunizou o conhecimento do processo de desenvolvimento do programa em duas realidades bem distintas, permitindo o aprofundamento da percepção sobre o programa, assim como sua análise sob diferentes apropriações discursivas<sup>7</sup>, e o seu processo recontextualizador. As ações, vivências e experiências da docência, bem como

---

<sup>7</sup>Entende-se que os discursos são apropriados de maneira diferente, de acordo com o contexto cultural, social e econômico dos grupos ou pessoas que interpretam esses discursos. Pode-se, portanto, dizer que um discurso é recontextualizado em um novo contexto para o qual foi deslocado, ou que é apropriado de acordo com a gramática do novo contexto em que circula.

- o interesse para o exercício do magistério, podem alcançar perspectivas/olhares diferentes quando consideramos o contexto em que o bolsista de ID exerce suas funções;
2. o fato da pesquisadora conhecer o contexto dos Institutos Federais, mas não ter vínculo com as instituições pesquisadas, em razão de os sujeitos se encontrarem em unidades diferentes da qual ela trabalha. Assim, foi possível manter uma certa distância entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, mas ao mesmo tempo foi possível um diálogo mais fácil entre ambos, por pertencerem a instituições semelhantes, ainda que distintas;
  3. o estudo desses dois contextos (IFNMG e IFTM) permitiu estabelecer comparações entre diferentes aspectos. Esse tipo de pesquisa é chamada por Trivinõs (2006) de Estudos Comparativos de Casos, e seu uso enriquece a pesquisa qualitativa, sobretudo se ela segue “[...] os passos do método comparativo, descrevendo, explicando e comparando por justaposição e comparação, propriamente dita, os fenômenos” (TRIVINÕS, 2006, p. 136). Procuramos realizar esse exercício ao refletir sobre as repercussões do programa nos referidos institutos, e como os atores envolvidos recontextualizaram o programa à luz dos dispositivos legais, dos documentos orientadores e dos contextos de prática docente em que estavam inseridos.

#### **1.4 Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso pois, segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso se aplica nas situações em que se deseja estudar algo singular, com valor em si mesmo. As autoras citam Goode e Hatt (1968) para explicitar que “[...] o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema único.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Essas autoras ainda apontam como características fundamentais do estudo de caso: 1) visa à descoberta – atenção contínua em novos elementos durante o estudo; 2) enfatiza a “interpretação do contexto” – para a percepção válida do fenômeno é preciso levar em conta o contexto em que ele acontece; 3) retrata a realidade de forma completa e profunda – visa revelar a multiplicidade de dimensões de uma situação problema; 4) usa de fontes de informação variadas – os dados são coletados em fontes diversas, em diversos momentos, a partir de diferentes situações e com vários informantes; 5) revela a experiência de outros e permite generalizações naturalísticas – essas generalizações acontecem no momento em que o leitor tenta associar os dados encontrados no estudo com os dados de experiências pessoais, aplicando o caso em sua situação; 6) serve para representar os diferentes e/ou conflitantes pontos de vista em uma situação social – o estudo da divergência de opinião leva o pesquisador a revelar seu

próprio ponto de vista sobre a questão; 7) usa linguagem acessível – podem ser usados, para isso, vários recursos e uma variedade de formas dependendo do usuário a que se destina. A presença das características destacadas por Lüdke e André (1986) no objeto de estudo desta tese, contribuiu para essa opção metodológica.

Assim, a pesquisa de campo foi realizada em uma perspectiva qualitativa. Conforme explica Minayo e Sanches (1993),

[...] a abordagem qualitativa só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa. [...] É extremamente importante para acompanhar e aprofundar algum problema levantado por estudos quantitativos ou, por outro lado, para abrir perspectivas e variáveis a serem posteriormente utilizadas em levantamentos estatísticos. O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

Para Bogdan e Biklen (1994), uma investigação de cunho qualitativo possui cinco características próprias que definem essa abordagem e que buscamos atender: 1) os dados são coletados pelo pesquisador no próprio local da pesquisa e servem para citações com base nas informações recolhidas durante o trabalho de campo; 2) os dados são analisados indutivamente pelo pesquisador, pois não há preocupação em verificar hipóteses pré-estabelecidas; 3) o pesquisador pode recorrer à matriz teórica que ampara o seu trabalho, pois a abordagem qualitativa emerge de um processo de investigação que pode mudar e ser redefinido durante o processo; 4) há uma preocupação maior com o processo do que simplesmente com os resultados; e, por fim, 5) é uma preocupação essencial na abordagem qualitativa ser significativo. O pesquisador preocupa-se em saber como os envolvidos com a pesquisa dão sentido àquilo que eles experimentam, ao modo como interpretam as suas experiências ou a como significam o seu meio através da cultura estabelecida no seu ambiente natural.

O conteúdo das entrevistas foi examinado segundo a Análise de Conteúdo (CA) de Bardin (2009), utilizando a metodologia proposta pela autora para a sistematização e operacionalização das análises. A análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Minayo (1992) também afirma que a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, possibilitando de forma prática e objetiva realizar inferências sobre o

conteúdo da comunicação de um texto e replicá-las ao seu contexto social. Uma das características que definem a AC é a busca do entendimento da comunicação entre os homens, apoiando-se no (re)conhecimento do conteúdo das mensagens. Não se quer saber apenas "o que se diz", mas "o que se quis dizer" com tal manifestação. Outra forma de se definir a AC é considerá-la "um conjunto de técnicas" para captar a mensagem transmitida, o que permite não somente a análise do "conteúdo manifesto" dos documentos, como também de seu "conteúdo latente", conforme Bardin (2009). Nessa técnica, o texto é um meio de expressão do sujeito e cabe ao pesquisador categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.

A técnica da AC objetiva alcançar, por meio de uma vigilância crítica, realizada em nível aprofundado, os significados manifestos dos enunciados analisados, na busca da superação do senso comum e do subjetivismo. Ao analisar um enunciado, os procedimentos técnicos devem integrar as estruturas semânticas ou linguísticas entendidas como significantes às estruturas psicológicas ou sociológicas a que correspondem os significados caracterizados pelo contexto cultural, psicossocial e pela compreensão de todo o "processo de produção da mensagem" (BARDIN, 2009). A AC trabalha com a materialidade linguística, com o intuito de conhecer as "variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares." (BARDIN, 2009, p. 46).

Para a análise do PIBID nos IF analisados, sob o ponto de vista dos participantes, foram utilizados os dispositivos legais e os documentos diversos relativos ao programa, o conteúdo dos subprojetos e dos relatórios oriundos das atividades desenvolvidas na execução desses subprojetos e o conteúdo das entrevistas realizadas com os sujeitos, visando perceber suas repercussões na formação inicial. Como a análise de conteúdo é nossa referência metodológica, seguimos, de acordo com a técnica de Bardin (2009), três etapas: a pré-análise dos dados, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos, e a interpretação.

O primeiro contato com os documentos, nesse caso, foram os dispositivos legais e os documentos oficiais do PIBID. Os documentos, oriundos da execução dos subprojetos, também foram analisados. Bardin (2009) descreve a primeira etapa da análise do conteúdo como sendo a de organização, na qual vários procedimentos são utilizados, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa, os dados são codificados a partir de unidades de registro. De acordo com Bardin (2009), a organização da codificação compreende três escolhas: o recorte, a enumeração e a classificação e agregação. O recorte compreende tomar o texto em unidades de registro,

separando parágrafos e em seguida palavras-chaves que serão identificadas para realizar a primeira categorização. A enumeração, por sua vez, significa o agrupamento das unidades de registro em categorias comuns. Na última etapa, é preciso fazer a categorização, que diz respeito à classificação dos elementos de acordo com suas semelhanças e diferenças e, em seguida, o reagrupamento, em função das características comuns. Com base na pré-análise, o pesquisador poderá categorizar a frequência com que aparece uma unidade de registro, denotando-lhe importância. Bardin (2009) explica a categorização como uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por agrupamento, com critérios previamente definidos. Por fim, faz-se a inferência e a interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Entende-se por categorias as classes que reúnem um grupo de elementos nomeados como unidades de registro, em face de suas particularidades comuns. A categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento e reflexo da realidade, em um determinado estágio do saber. Por isso, ela se modifica constantemente, assim como a realidade. De acordo com Bardin (2009), as categorias surgem da classificação dos elementos, da análise do trabalho e podem ser o procedimento por “caixas” – repartir os elementos conforme vão aparecendo segundo a organização decorrente de hipóteses, ou o procedimento por “acervo”, que resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos.

Para serem consideradas boas, as categorias devem possuir certas qualidades: a) exclusão mútua – cada elemento só pode existir em uma categoria; b) homogeneidade – para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise; c) pertinência – as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem, etc.; d) objetividade e fidelidade – se as categorias forem bem definidas, se os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento em uma categoria forem bem claros, não haverá distorções em virtude da subjetividade dos analistas; e) produtividade – as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas e em dados exatos (BARDIN, 2009).

Com base na análise do conteúdo das fontes supracitadas, uma vez que por meio dela podemos extrair significados dos termos, agrupados em torno de eixos temáticos pré-estabelecidos nas questões que nortearam as entrevistas, buscamos analisar o que, como e o porquê da recontextualização, considerando a teoria de Bernstein (1996).

Diversos autores (GALLIAN, 2008, 2011; LOPES, 2005; LEITE, 2004; MORAIS e NEVES, 2007; MAINARDES e STREMELE, 2010; SANTOS, 2003;), enfatizam que a teoria do Dispositivo Pedagógico de Bernstein possui um teor explicativo para análise dos discursos

recontextualizados no contexto educacional. Em razão disso, esse conceito é a principal base conceitual do estudo e a sua característica explicativa permite analisar, descrever, comparar, diferenciar situações e acontecimentos, conforme as análises referenciadas pelos autores supracitados.

De acordo com Bernstein (1996), o Dispositivo Pedagógico é um conjunto de regras que regula internamente a comunicação pedagógica e exerce influência sobre um conjunto de significados passível de ser transmitido pela escola. Ademais, o autor afirma que qualquer texto que circula na escola representa o Discurso Pedagógico Oficial (DPO), produzido no campo de recontextualização oficial, sendo resultado de múltiplas influências dos campos do Estado, controle simbólico e econômico, além das tendências internacionais.

Tendo como referência a produção de Bernstein (1996) e de outros estudiosos/pesquisadores que se referendam nesse autor, este trabalho assume que o PIBID é a recontextualização do discurso de vários campos (acadêmicos, das associações docentes, das organizações multilaterais). Essa recontextualização, de acordo com o modelo de Bernstein (1996), sofre influência em maior ou menor grau dos campos do controle simbólico e da economia, e é constituinte do Discurso Pedagógico de Reprodução (DPR).

Considerando que os estudos de Bernstein (1996) seriam o aporte teórico que melhor explicaria o PIBID, levantamos várias perguntas que nos inquietavam: a) Como os envolvidos com o PIBID recontextualizaram os textos oficiais e os seus próprios discursos nos diversos contextos em que o programa é produzido? b) O PIBID, realmente, conseguia contribuir para a superação dos problemas da formação docente? c) Quais efeitos do PIBID nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais? d) De modo geral, esses efeitos conseguiam ser percebidos em todos os locais que o programa era executado? e) Quais as dificuldades enfrentadas pelas participantes do programa na execução dos subprojetos nas escolas de educação básica? Quais possibilidades do PIBID eram apontadas pelos participantes do programa? Nesse sentido, o estudo sobre as recontextualizações do PIBID nesses institutos pode se tornar parte de um levantamento posterior que vise aprofundar as especificidades desse programa e, conseqüentemente, a sua validade, a sua relevância e a sua repercussão na formação inicial de professores.

### **1.5 Propósitos e questões da pesquisa**

Diante do que foi exposto, a questão central desta tese é: como os dispositivos legais e os documentos orientadores que regulamentam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

à Docência se apresentam nos discursos dos atores participantes do PIBID – bolsista de iniciação à docência (ID), professor supervisor (SUP) e coordenador de área (CA)?

Considerando os fatores institucionais de implementação e os efeitos do programa, à luz dos referenciais teóricos sobre a formação de professores e, ainda, do diálogo com as diretrizes e dispositivos legais que orientam e regulamentam a formação de professores no país, o objetivo geral deste trabalho é analisar as recontextualizações do PIBID, a partir da percepção dos atores envolvidos - bolsistas de iniciação à docência (ID), professores supervisores (SUP) e coordenadores de área (CA) identificando as suas repercussões na formação inicial de professores no contexto do IFTM e IFNMG.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

- 1) Contextualizar o PIBID, examinando a produção acadêmica entre os anos de 2011-2015, identificando os aspectos positivos e as críticas levantadas;
- 2) Examinar as políticas públicas de formação de profissionais da educação, para compreender suas concepções, significados e repercussões, bem como caracterizar essa formação no Brasil, o cenário que orientou essa formação e suas correlações com o programa;
- 3) Delinear o cenário do processo de implementação e os efeitos do PIBID nas instituições pesquisadas, apontando como e o porquê dessas propostas, considerando o aspecto da recontextualização;
- 4) Levantar o perfil dos participantes do PIBID nas instituições pesquisadas, com base em questões relativas à atividade docente, descrevendo suas especificidades e buscando discutir as recontextualizações do programa;
- 5) Analisar o PIBID, considerando a reinterpretação e recontextualização desse programa sob a percepção dos bolsistas de iniciação à docência (ID), professores supervisores (SUP) e coordenadores de área (CA).

Investigar a recontextualização da implementação e os efeitos do programa nos colocou, portanto, diante de outras diferentes questões que se interligam na pesquisa, partindo da hipótese de que apesar de os estudos sobre o programa afirmarem o potencial do PIBID para modificar a formação de professores, essa mudança é apenas aparente, pois outros aspectos da profissão precisam ser considerados para que, de fato, a formação de professores se constitua uma política pública. Para a consecução da intencionalidade da pesquisa, é preciso, ainda, perguntar: como se deu o processo de reprodução, reinterpretação, resistências e mudanças dos objetivos e das orientações explicitados nos dispositivos legais e nos documentos do PIBID, pelos atores participantes do processo de execução do programa nos IF? À medida que o

discurso do PIBID se desloca de seu contexto original e é relocado no contexto educacional, seja dos IF, seja da Educação Básica, quais as implicações dessa recontextualização<sup>8</sup>? Há diferenças nesse processo de recontextualização quando se considera instituições de locais bem diferenciados? E, ainda: como o discurso oficial foi fragmentado nesse contexto e como esses fragmentos de textos são ressignificados e refocalizados no processo de implementação e nos efeitos do programa no âmbito dos Institutos Federais do Norte de Minas Gerais e do Triângulo Mineiro, considerando que o IFTM está localizado numa região economicamente mais desenvolvida que o Norte de Minas, região da nossa segunda escolha?

A pesquisa também procurou considerar que se o diálogo entre a IES e a Escola de Educação Básica no processo de recontextualização foi produtivo, em que medida ele possibilitou transformações no modelo formativo do professor, garantindo a interlocução entre pesquisa, ensino e extensão, elevando a qualidade das ações acadêmicas? Argumentamos que a interpretação da política do programa, em uma perspectiva crítica, permitiu a ancoragem nas ideias de articulação entre macro-micro, pois mesmo que os participantes do PIBID tenham as suas liberdades individuais respeitadas, há um contexto mais amplo de questões políticas e educacionais que influenciaram todo o processo.

## **1.6 Procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados**

Baseando-se na articulação proposta por Nisbet e Watt (1978), referendados por Lüdke e André (1986), esta pesquisa passou pelas três fases: 1) exploratória; 2) de sistematização da coleta de dados; 3) de análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório. Considerando o desenvolvimento de um estudo de caso, segundo a referência supracitada, o desenho da pesquisa foi executado da seguinte forma:

- 1) Ampliação e sistematização da literatura referente ao objeto de estudo, no campo da formação de professores e das políticas públicas de formação de professores;
- 2) Levantamento e análise de documentos (oficiais e não-oficiais, publicações científicas, artigos de jornais, periódicos e outros) sobre o tema PIBID;

---

<sup>8</sup>Utilizamos o conceito de recontextualização, construído por Basil Bernstein (1996), para compreender as ações dos campos recontextualizadores oficial e pedagógico, bem como as ações de resistência dos participantes do programa. Ancorado pelo pensamento de Bernstein, esse conceito sustentará as análises realizadas nos dados coletados durante a empiria. Lopes (2005, p. 53), ao analisar esse conceito, defende que ele tem se “evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional”. Outros autores, como Santos (2003a, 2003b), Basozábal (1992), Gallian (2008, 2011), Marandino (2004), também destacam o potencial explicativo da teoria de Bernstein.



- 3) Análise dos relatórios sobre o programa disponíveis no âmbito da CAPES e dos IF Norte de Minas Gerais e Triângulo Mineiro;
- 4) Aplicação do questionário com questões fechadas aos participantes dos subprojetos do curso de Ciências Biológicas das duas instituições;
- 5) Definição de critérios para a seleção dos entrevistados e realização de entrevistas semiestruturadas com os segmentos bolsistas: ID, SUP e CA, com a finalidade de levantar a percepção deles sobre as repercussões do programa, e suas recontextualizações nas duas instituições investigadas.

Uma das etapas da pesquisa empírica realizou-se por meio de pesquisa documental, mediante a análise dos documentos orientadores ou relatórios sobre PIBID (decretos, portarias, editais, regulamentos, relatórios sobre o programa) no âmbito da CAPES e Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). Por meio desses documentos, foi possível delinear o contexto do PIBID, perceber a sua dimensão e, ao mesmo tempo, localizar o PIBID no IFNMG e no IFTM nesse cenário. A tabela 1 buscou consolidar os dados sobre o PIBID partindo do geral – Brasil, para o particular – Minas Gerais e Institutos Federais.

Tabela 1 – Distribuição de bolsas do PIBID no Brasil, Minas Gerais e IF de Minas

	<b>BRASIL</b>	<b>MINAS GERAIS</b>	<b>IFTM</b>	<b>IF SULDE MINAS</b>	<b>IFMG</b>	<b>IFNMG</b>	<b>IFSEMG<sup>9</sup></b>
<b>n° de Campi</b>	854	84	2	3	6	2	3
<b>Subprojetos</b>	2.996	301	5	6	8	7	5
<b>N° ID</b>	72.845	8289	260	130	211	241	114
<b>N° SUP</b>	11.717	1465	46	22	31	39	19
<b>N° CA</b>	5.692	539	14	11	13	16	7
<b>N° Total</b>	90.254	10.293	320	163	255	296	140

Fonte: Relatório de gestão (DEB 2009-2014)<sup>10</sup>; Relatório de pagamento de bolsistas (CAPES 2017)<sup>11</sup>

Como visto na tabela 1, Minas Gerais concentra 11,3% das bolsas de ID, sendo que nos IF de Minas essas bolsas representam 11,5% desse total, e os Institutos Federais investigados detêm 52% desse número.

<sup>9</sup> Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSuldeMinas); Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG); Instituto Federal do Sudoeste de Minas Gerais (IFSEMG).

<sup>10</sup>[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf)

<sup>11</sup>[www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/30102014-Projetos-PIBID-2013-a-partir-de-marco-de-2014.xlsx](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/30102014-Projetos-PIBID-2013-a-partir-de-marco-de-2014.xlsx)

Tendo em vista compreender o contexto dos IF investigados dentro do PIBID e, dessa forma, delinear o campo empírico da pesquisa, buscamos nos documentos disponibilizados no sítio da CAPES os números relativos ao programa nos dois institutos.

A tabela 2 mostra os números relativos aos subprojetos do ensino da Biologia no IFNMG e IFTM, com o objetivo de apresentar a evolução do PIBID entre 2013 e 2016, em cada um dos *campi* que integram esses institutos.

Tabela 2 - Evolução do número de bolsas do PIBID Biologia

PIBID - no ensino de Biologia	IFTM				IFNMG							
	2013	2014	2015	2016	2013	2014	2015	2016	2013	2014	2015	2016
Campus	Uberaba				Januária				Salinas			
Subprojetos em Biologia	1				1				1			
Nº ID	40	36	40	36	25	45	45	44	20	45	45	45
Nº SUP	5	7	8	8	5	9	9	9	2	6	6	5
Nº CA	1	2	2	2	1	3	3	3	1	3	3	3
Nº Total de Bolsas	46	45	50	46	31	57	57	56	23	54	54	53

Fonte: Relatório de pagamento de bolsistas CAPES dos anos de 2013 a 2016.

Os dados de 2013 se referem a edital do PIBID anterior a esse ano. Os dados a partir de 2014 se referem a edital do programa de 2013, que selecionava projetos institucionais para serem executados a partir de 2014. Esses projetos teriam a duração de dois anos, prorrogáveis por igual período. Pelos dados da tabela 2, é possível perceber que em ambas as instituições, o PIBID tem pouca variação ao longo dos anos.

Em um segundo momento, procedemos à análise dos documentos institucionais elaborados pelos participantes dos subprojetos nos dois institutos (Relatórios enviados à CAPES, Projeto Institucional, Subprojeto da Área de Ciências Biológicas e documentos diversos que geraram esses relatórios), disponibilizados pelos responsáveis institucionais do PIBID em cada instituto. As questões que nortearam a análise dos documentos foram:

- 1) Quais as recontextualizações realizadas pelos autores das propostas dos projetos institucionais e subprojetos do PIBID nos institutos pesquisados em relação ao que é proposto e sugerido pela CAPES?
- 2) Quais foram os princípios, objetivos e a concepção de formação de professores expressos nos documentos do PIBID e nos documentos institucionais dos IF?
- 3) Qual o alcance e repercussão do PIBID nas análises expressas nos relatórios finais do subprojeto de Ciências Biológicas, enviados pelas Coordenações Institucionais à CAPES como resultado das ações desenvolvidas pelos participantes do programa?

Dando continuidade à pesquisa empírica, foi elaborado, testado e aplicado um questionário específico para cada um dos três segmentos que atuavam na realização do programa: os alunos da licenciatura que recebem a bolsa de Iniciação à Docência (ID); os professores das escolas onde os alunos licenciandos atuam e que recebem uma bolsa de Supervisor (SUP) e os professores da universidade que orientam esses alunos e recebem uma bolsa de Coordenador de Área (CA). As questões do questionário do segmento Iniciação à Docência (ID) estavam relacionadas a cinco eixos: situação atual, formação anterior, opção pela docência e desafios, experiência com o PIBID e identificação pessoal. O questionário do segmento Supervisor (SUP) dividiu-se em seis eixos: formação, experiências profissionais, opção pela docência e desafios, experiência com o PIBID, atividades docentes e PIBID e identificação pessoal. Para o questionário do segmento Coordenador de Área (CA), os eixos foram os seguintes: situação profissional atual, formação profissional, experiência anterior ao ingresso no IF, experiência com o PIBID, opção pela docência e os seus desafios e identificação pessoal.

Tendo em vista garantir o rigor metodológico, buscamos assegurar uma participação significativa dos envolvidos. Por isso, para a distribuição do questionário, bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, valemo-nos da realização de uma reunião geral dos participantes do PIBID, convocada pelos professores coordenadores de área do IFNMG – *Campus* Januária e *Campus* Salinas, realizada em novembro de 2015. A mesma estratégia foi utilizada para a aplicação do questionário aos participantes do PIBID do IFTM – *Campus* Uberaba, em dezembro de 2015. Nessas reuniões aproveitamos para solicitar apoio à pesquisa aos segmentos ID, SUP e CA<sup>12</sup>, enquanto, resumidamente, explicamos as finalidades da investigação. Explicamos, também, que a última questão do questionário solicitava a aquiescência do respondente para participar da segunda etapa da pesquisa empírica e, em caso afirmativo, ele deveria deixar seu telefone e e-mail no campo específico. Em seguida, os professores coordenadores de área se incumbiram de distribuir e recolher os questionários.

---

<sup>12</sup>Optamos por utilizar, nesse trabalho, a mesma identificação usada pela CAPES em seus relatórios para se referir aos participantes do PIBID, sendo bolsistas de iniciação à docência (ID), coordenadores de área (CA) e professores supervisores (SUP). Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID/estudantes-de-licenciatura>>. Acesso em 13 de set. de 2016.

Segundo a Lista de instituições participantes do PIBID, disponibilizada no sítio da CAPES<sup>13</sup>, os três *campi* juntos perfaziam 130 bolsas de iniciação à docência no subprojeto de Biologia, 23 bolsas de professor supervisor e 8 bolsas de coordenador de área, somando 161 sujeitos. De acordo com esse documento, o IFNMG possuía no *campus* Salinas 45 bolsas de ID, seis bolsas de supervisão e três bolsas de coordenadores de área. O *campus* Januária participava do programa com 45 bolsas de ID, nove de supervisão e seis de coordenador de área. No IFNMG, quatro bolsistas de ID e três SUP não compareceram à reunião.

O IFTM, *campus* Uberaba, possuía 40 bolsas de ID, oito de supervisão e duas de coordenação de área. No IFTM, a adesão foi de 23 bolsistas de ID, sete de supervisão e dois de coordenador de área. Nesse instituto, três alunos bolsistas não aceitaram participar da pesquisa e 14 bolsistas de ID e dois de SUP faltaram à reunião. Dessa forma, constituem o universo da pesquisa 109 bolsistas de ID, 21 de SUP e oito de CA coordenadores de área, totalizando 138 sujeitos.

De modo geral, não houve dificuldade na aplicação dos questionários. A maioria dos participantes do programa e sujeitos desta pesquisa compareceu às reuniões convocadas pelos coordenadores de área. Apesar de o questionário ter sido encaminhado aos bolsistas de ID faltantes em ambos os institutos, não os recebemos de volta. Além disso, alguns licenciandos já não faziam parte do subprojeto do PIBID, porque tinham desistido do curso ou do programa recentemente e ainda não tinham sido excluídos do relatório enviado à CAPES. Optamos por não nos aprofundar nessa questão, já que a razão da desistência do curso ou do programa não era relevante para a pesquisa. Entre os 23 professores supervisores, cinco não compareceram à reunião, e a opção para esses casos foi enviar o questionário via e-mail, marcando um prazo determinado para a devolução. Três questionários foram recebidos dessa forma. Em relação ao questionário do CA, não tivemos problema para recebê-los, pois todos os coordenadores de área compareceram às reuniões em que esse instrumento de pesquisa foi aplicado.

Ainda no campo empírico, os dados do questionário foram submetidos a um tratamento estatístico<sup>14</sup>, utilizando-se o Programa *SPSS*, de forma a delinear o perfil e as percepções sobre o programa pelos sujeitos investigados. Esse procedimento aconteceu em duas fases.

---

<sup>13</sup>Lista de instituições e áreas de licenciatura participantes do PIBID, relação de coordenadores e endereços eletrônicos dos projetos e número de bolsas concedidas. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

<sup>14</sup> O trabalho estatístico (criação de banco de dados e análise estatística dos dados usando o Programa *SPSS*) foi realizado com ajuda técnica de uma aluna do curso de Pedagogia da UFMG.

Na primeira fase, à medida que os questionários preenchidos eram recebidos, os dados foram tabulados e disponibilizados para codificação; posteriormente foram criados os bancos de dados, sendo que para cada segmento de cada instituto, foi criado um banco de dados específico. Algumas questões foram recodificadas para facilitar a análise pelo programa, mas não alteraram as respostas dadas.

Na segunda fase, foi realizada a análise descritiva que contou, em um primeiro momento, com as frequências de todas as variáveis, a fim de se conhecer o percentual de respostas de cada questão nos seis bancos de dados separadamente.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas entre aqueles que aceitaram participar dessa etapa da pesquisa e que atendiam aos critérios estabelecidos para essa escolha. Cada segmento foi escolhido considerando que o nosso objeto de pesquisa está relacionado à recontextualização do PIBID por esses atores institucionais sobre a implementação e sobre as repercussões do PIBID na formação do futuro professor. Em razão do número de sujeitos participantes (138), esta pesquisa buscou estabelecer alguns extremos que permitissem apreender em várias perspectivas o objeto estudado. Assim, pudemos chegar a um número menor de sujeitos para a entrevista. Considerando que no IFTM o subprojeto de Biologia apresentava apenas dois coordenadores de área e, no IFNMG, seis, decidimos por entrevistar os dois do IFTM, e o perfil desses sujeitos foi a referência para a escolha dos dois CA do IFNMG, de maneira a manter a coerência.

Dessa forma, foram selecionados 12 ID, quatro SUP e quatro CA, conforme identificação nos quadros 1, 2 e 3 a seguir:

O quadro 1 apresenta o perfil do Bolsista de ID entrevistados.

Quadro 1 – Caracterização dos Bolsistas de ID – sujeitos da etapa de entrevistas

Identificação	Faixa etária	Instituto	Período do curso de Licenciatura	Critério de seleção do sujeito
ID_01	18-24	IFNMG	8º	Nunca teve dificuldade para executar as atividades do PIBID.
ID_02	41-45	IFNMG	4º	Não concorda com a afirmação “Os licenciandos podem aprender mais com a prática desenvolvida na escola de educação básica do que com o currículo do curso de licenciatura.”
ID_03	18-24	IFNMG	6º	Concorda com a afirmação “Os licenciandos podem aprender mais com a prática desenvolvida na escola de educação básica do que com o currículo do curso de licenciatura.”
ID_04		IFNMG	8º	O PIBID mudou a intenção de ser professor.
ID_05	18-24	IFNMG	6º	Teve dificuldade para executar as atividades do PIBID.
ID_06	18-24	IFNMG	6º	O PIBID não mudou a intenção de ser professor.
ID_07	Mais de 50	IIFTM	7º	Concorda com a afirmação “Os licenciandos podem aprender mais com a prática desenvolvida na escola de educação básica do que com o currículo do curso de licenciatura.”
ID_08	18-24	IIFTM	2º	Teve dificuldade para executar as atividades do PIBID.
ID_09	18-24	IIFTM	2º	Nunca teve dificuldade para executar as atividades do PIBID.
ID_10	18-24	IIFTM	6º	Não concorda com a afirmação “Os licenciandos podem aprender mais com a prática desenvolvida na escola de educação básica do que com o currículo do curso de licenciatura.”
ID_11	18-24	IFTM	4º	O PIBID não mudou a intenção de ser professor.
ID_12	18-24	IFTM	4º	O PIBID mudou a intenção de ser professor.

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

O quadro 2 mostra o perfil dos Professores Supervisores entrevistados.

Quadro 2 - Caracterização dos Professores Supervisores - sujeitos da etapa de entrevista

Identificação	Faixa etária	Instituto	Etapa em que leciona	Tempo de profissão	Critério de seleção do sujeito
SUP_1	41 a 45 anos	IFNMG	Fundamental e médio	16-20 anos	Gasta pouco tempo com o PIBID
SUP_2	Mais de 50 anos	IFNMG	Fundamental e médio	Mais de 20 anos	Nem concorda nem discorda com a afirmação “Os professores supervisores consideram que os licenciandos podem aprender mais com a prática desenvolvida na escola de educação básica do que com o currículo do curso de licenciatura”
SUP_3	46 a 50 anos	IFTM	Fundamental, médio e EJA	Mais de 20 anos	Não concorda com a afirmação “Os professores supervisores consideram que os licenciandos podem aprender mais com a prática desenvolvida na escola de educação básica do que com o currículo do curso de licenciatura”
SUP_4	25 a 30 anos	IFTM	Fundamental e médio	3-5 anos	Gasta muito tempo com o PIBID

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

O quadro 3 revela o perfil dos Coordenadores de Área entrevistados.

Quadro 3 - Caracterização dos Coordenadores de Área - sujeitos da etapa de entrevistas

Identificação	Faixa etária	Instituto	Titulação	Tempo de Docência	Tempo Docência no Instituto Federal	Critério de seleção do sujeito
CA_1	46-50	IFNMG	Doutorado	5-10 anos	2-8 anos	Tempo de participação no programa (1-2 anos). Não participou da elaboração do subprojeto de Biologia
CA_2	41-45	IFNMG	Mestrado	11-15 anos	2-8 anos	Tempo de participação no programa (mais de 3 anos). Participou da elaboração do subprojeto de Biologia.
CA_3	31-35	IFTM	Mestrado	Menos de 5 anos	Menos de 3 anos	Tempo de participação no programa (1-2 anos). Não participou da elaboração do subprojeto de Biologia
CA_4	Mais de 50 anos	IFTM	Doutorado	11-15 anos	2-8 anos	Tempo de participação no programa (mais de 3 anos). Participou da elaboração do subprojeto de Biologia

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Para a realização da entrevista semiestruturada como técnica de coleta das informações realizadas em profundidade, referendamo-nos em Lüdke e André (1986). Para as autoras, a entrevista permite o aprofundamento de aspectos levantados em outras formas de coleta de dados, como o questionário, permitindo correções, esclarecimentos e aprofundamentos que o pesquisador pode julgar necessários durante o processo de realização da entrevista.

Partindo do pressuposto de que cada sujeito possui uma individualidade que precisa ser respeitada, a entrevista semiestruturada é profícua, pois, apesar do roteiro pré-estabelecido, ela admite uma flexibilidade ausente em outros instrumentos. Respeitando essas individualidades, realizamos as entrevistas considerando o bem-estar do entrevistado, propondo-nos a estar no local e horário determinado por ele, considerando sua rotina. Conforme relatado, a possibilidade de os sujeitos serem convidados para essa segunda etapa da pesquisa já havia sido citada no último item do questionário, onde os que concordassem se manifestariam preenchendo com nome e telefone de contato.

Após a seleção dos sujeitos pelo *SPSS*, a partir dos perfis estabelecidos eles foram contatados por telefone, lembrados dos objetivos da pesquisa, e convidados para a realização da entrevista com duração de aproximadamente sessenta minutos. Os coordenadores de área e os professores supervisores aceitaram prontamente. Entre os alunos, alguns não quiseram ser entrevistados, alegando timidez ou falta de tempo, apesar de terem se disponibilizado anteriormente. Mas, como o perfil estabelecido para o bolsista de ID possibilitou muitas opções, não foi difícil encontrar os 12 licenciandos necessários. Com alguns sujeitos, foi preciso

retornar em outro momento para terminar a entrevista, ou porque eles não poderiam dispor do tempo integral que havia sido solicitado ou porque esse tempo não foi suficiente.

As questões da entrevista foram formuladas de acordo com quatro eixos temáticos, definidos aprioristicamente, tendo por balizador os dados do questionário, e buscando estabelecer, sempre que possível, uma similaridade entre as questões de modo que os dados obtidos nos três segmentos participantes pudessem ser cruzados. Apesar das questões terem sido definidas *a priori*, o roteiro sofreu alterações, à medida que era abordada alguma temática que não constava dele, mas que avaliamos ser importante abordar.

Assim, para o segmento ID, exploramos os seguintes eixos: Eixo Temático I – Aprendizagem da Docência buscou analisar aspectos relacionados à formação do licenciando; o Eixo Temático II – Imersão no Cotidiano Escolar pretendeu investigar os tipos de atividades desenvolvidas pelo bolsista de ID, suas impressões sobre o ambiente escolar e as expectativas quanto à profissão docente; o Eixo Temático III – Trabalho em Equipe explorou a interação do bolsista de ID com aspectos relativos ao planejamento e organização das atividades do PIBID, com o SUP e com os alunos da Educação Básica; e, por fim, o Eixo Temático IV – Repercussões do PIBID buscou explorar as repercussões do programa para a formação inicial, a compreensão da proposta e a aprendizagem da docência, segundo esse segmento.

Para o segmento SUP, o Eixo Temático I – Atuação na Formação Inicial teve em vista perceber como o professor supervisor entende a proposta do programa e a sua compreensão acerca da importância desse profissional na formação do futuro professor; o Eixo Temático II – Prática Reflexiva visou à análise da influência do PIBID na reflexão sobre a sua própria prática; o Eixo Temático III – Relação com Avanço Formativo do Licenciando objetivou compreender a percepção do SUP sobre o processo de aprendizagem da docência e o compromisso com a coformação; o Eixo Temático IV – Implementação e repercussões do PIBID na Escola de Educação Básica pretendeu analisar as percepções desse segmento e as repercussões na prática do professor supervisor e na escola de Educação Básica.

Para o segmento CA, o Eixo Temático I – Prática Reflexiva visou compreender como o professor formador percebe a sua própria formação compreendida como processo de construção permanente; o Eixo Temático II – Relação com a Pesquisa visou à análise da articulação entre o trabalho de orientação realizado pelo professor formador no PIBID e a produção de conhecimento; o Eixo Temático III – Relação com a Prática Pedagógica objetivou compreender a articulação entre o programa com o conteúdo da disciplina trabalhada pelo professor e o



desenvolvimento das atividades do PIBID na escola-campo<sup>15</sup> de educação básica; o Eixo Temático IV – Relação com o Avanço Formativo do Licenciando pretendeu analisar as percepções do segmento CA quanto ao processo de implementação do programa e a repercussão na formação inicial de professores.

Os dados coletados, por meio de entrevista semiestruturada, permitiram apreender a perspectiva dos participantes em interação com o objeto de estudo investigado. Essa técnica possibilitou explorar as questões relacionadas aos objetivos da pesquisa, assim como deu aos atores a liberdade para se manifestarem sobre os pontos relevantes durante a entrevista. Após a realização das entrevistas, demos procedimento à sua transcrição, método que permite organizar o conteúdo já tendo uma percepção, mesmo que parcial, do material a ser analisado. Após a transcrição, foi realizada uma leitura flutuante de todo material, na busca de perceber hipóteses, objetivos e indicadores para fundamentar a interpretação. Essa etapa foi demorada, tendo em vista a grande quantidade de material que resultou da transcrição.

Estabelecemos um código de identificação para cada entrevistado com representação do segmento, do número do sujeito e do instituto ao qual pertencia. Assim, para o primeiro bolsista de ID do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, por exemplo, temos o código (ID\_01\_IFNMG); o primeiro professor supervisor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais é (SUP\_1\_IFNMG), e o primeiro coordenador de área do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, é indicado por (CA\_1\_IFNMG). Essa mesma identificação foi utilizada nos depoimentos citados nos capítulos de análise.

Após a codificação, as respostas foram separadas em fichas e agrupadas conforme cada questão. Em seguida, os conteúdos desse material foram transformados em unidades de registro que expressavam um conceito, as quais foram agrupadas de acordo com as particularidades comuns. Para esse agrupamento, criamos uma legenda com marcações coloridas. Isso foi feito manualmente e desse trabalho emergiram as unidades temáticas.

Na etapa seguinte, categorizamos as unidades temáticas usando termos que continham os pensamentos similares entre os segmentos, buscando a aplicação do princípio da exclusão mútua, observando que cada elemento fosse representado em uma única categoria; a homogeneidade, atentando para que cada categoria estivesse contida nas mensagens de todos os entrevistados conforme o segmento; a pertinência da categoria aos objetivos da pesquisa;

---

<sup>15</sup>Intitula-se “escola-campo” a escola de educação básica que recebe o bolsista de ID para realizar atividades relacionadas ao PIBID.

por fim, buscamos a objetividade e fidelidade para que as mensagens interpretadas pudessem ser categorizadas de modo a ficar o mais claro possível para inibir a subjetividade da pesquisadora. Dessa forma, para cada segmento definimos as categorias de análise, as quais estão apresentadas em quadro no início dos capítulos quatro, cinco e seis, em que analisamos as recontextualizações do programa a partir das percepções de cada segmento sobre o PIBID.

### **1.7 A estrutura da tese**

A estrutura da tese está definida por uma seção primária –apresentada como Introdução; por seis capítulos subsequentes, que discutem as bases teóricas, o caminho percorrido e seus resultados; e uma seção de fechamento do trabalho – de número sete, que apresenta a conclusão. Os capítulos de quatro ao seis, que constituem a análise dos dados empíricos relativos a cada segmento, precisaram ser organizados separadamente, tendo em vista uma maior clareza e compreensão do leitor sobre a percepção dos participantes da pesquisa sobre o desenvolvimento do PIBID. A tese, então, está estruturada da seguinte forma:

A Introdução apresenta o objeto de pesquisa desta tese e delinea o quadro teórico-metodológico que norteou a análise dos dados.

O primeiro capítulo, nomeado de “As Políticas de Formação Docente e o PIBID”, analisa de que forma o Estado brasileiro vem estabelecendo as diretrizes das políticas educacionais para a formação inicial de professores. Isso é feito com o objetivo de compreender suas concepções, significados e repercussões, e quais os aspectos devem ser considerados nessa formação, de acordo com estudiosos do campo. Para tanto, desenvolvemos a análise do contexto que orientou o surgimento e o desenvolvimento do PIBID, utilizando como quadro teórico a teoria do Discurso Pedagógico de Bernstein, com foco na recontextualização para a compreensão das reinterpretações das políticas e das finalidades do programa.

No capítulo dois, intitulado “O Cenário da Pesquisa: o PIBID, os Institutos Federais e a Escola de Educação Básica”, empreendemos uma análise que articulou o estudo das dimensões macro-micro dessas instituições por meio do levantamento de documentos oficiais dos Institutos Federais do Norte de Minas Gerais e Triângulo Mineiro. Em complemento à análise, foram utilizados estudos sobre regulação de políticas públicas. Desse diálogo foram utilizados os estudos empíricos da Fundação Carlos Chagas (FCC) e da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), que demonstram os resultados iniciais da implementação e dos efeitos do PIBID e pesquisas acadêmicas sobre o programa, levantadas durante a revisão bibliográfica.

O terceiro capítulo recebeu o título “Os sujeitos da pesquisa: Bolsista de ID, Professor Supervisor e Coordenador de Área”, e foi desenvolvido tendo como objetivo a caracterização dos bolsistas dos três segmentos de ambas as instituições para delinear o perfil dos bolsistas de ID, SUP e CA, com descrição de aspectos que individualizam os sujeitos da pesquisa.

Os capítulos quatro, cinco e seis foram intitulados de forma semelhante, uma vez que buscaram analisar a recontextualização do PIBID a partir da percepção dos segmentos ID, SUP e CA, tendo sido separados apenas em razão da organização da leitura. Assim, o capítulo quatro denomina-se: “As repercussões do PIBID sobre a formação inicial na perspectiva do bolsista de ID”; o capítulo cinco “As repercussões do PIBID sobre a formação inicial na perspectiva do professor supervisor”; e o capítulo seis: “As repercussões do PIBID sobre a formação inicial na perspectiva do coordenador de área”.

Nesses capítulos, empregando a metodologia<sup>16</sup> da Análise de Conteúdo (Bardin, 2009) e, com respaldo na teoria do Discurso Pedagógico (Bernstein, 1996), buscamos perceber o processo de recontextualização durante a implementação do PIBID e as repercussões do programa na formação inicial de professores no IFNMG e no IFTM, observando as semelhanças e as especificidades entre os institutos. Os dados coletados por meio do questionário e das entrevistas semiestruturadas foram conjugadas ao estudo dos dispositivos legais e regulamentadores do PIBID, dos documentos institucionais dos subprojetos desenvolvidos e da literatura do campo da formação de professores e das políticas educacionais, e balizaram os três capítulos de análise.

Nas considerações finais, sintetizamos os resultados alcançados sobre as recontextualizações e as repercussões do PIBID, na expectativa de contribuir com estudos e pesquisas que se dedicam à compreensão da formação de professores no âmbito das políticas educacionais.

Para concluir, é preciso esclarecer que, ao voltar o olhar de pesquisadora para as recontextualizações do PIBID nas instituições investigadas, fez-se necessário ponderar tanto o contexto da formação de professores nessas instituições quanto a desconfiança em relação aos institutos como um novo lócus da formação de professores.

---

<sup>16</sup>O prefácio do livro Bardin (2009) sobre Análise de Conteúdo aponta que a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos. Em outro momento desse mesmo item, apresenta a análise de conteúdo como um instrumento polimorfo e polifuncional e o seu livro como um manual que tem por objetivo explicá-la. Completa dizendo que o livro visa a “descrever a textura, ou seja, cada operação de base, do método, fazendo referência à técnica fundamental, a análise da categoria”. (BARDIN, 2009, p. 12) Nosso entendimento é que se trata de um metodologia, portanto.



## **2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID**

Há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica. É tarefa de ontem, mas ousar mudar de fato não é uma questão simples nos contextos de nossas instituições e das normatizações. Os interesses são diversos e, sem uma política nacional firme, com foco na qualidade formativa de novos professores, continuamos patinando quanto a possibilidades de uma renovação educacional necessária ao país e seus cidadãos (GATTI, B., 2014, p. 42-43).

Este capítulo, em sua primeira seção, buscou examinar as políticas educacionais com o objetivo de compreender suas concepções, significados e repercussões, para definir os aspectos que devem ser contemplados na formação inicial de profissionais da educação com base nos pressupostos teóricos do campo. A segunda seção do capítulo volta-se para os caminhos da formação dos profissionais da educação, analisando essa formação no Brasil. Por fim, é traçado o cenário que orientou o surgimento e desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Buscamos na teoria de Bernstein (1996) sobre recontextualização embasamento para a compreensão das reinterpretações das políticas e as finalidades do programa. Por intermédio do conceito de recontextualização almejamos compreender em que medida os contextos educacionais são reinterpretados e, em seguida, recontextualizados.

### **2.1 Desafios à Formação de Profissionais da Educação**

Gatti et al. (2010); Santos (2010); Tartuce, Nunes, Almeida (2010); Soares (2014), Barretto (2015), entre outros autores, destacam a necessidade de adoção de medidas urgentes no sentido de mudanças na carreira docente. Entre as medidas para essa efetivação estão: fixar salários iniciais mais altos e bons planos de carreira; melhores condições de trabalho; valorização da profissão; melhoria na formação inicial e continuada, e tratamento do professor como profissional.

Observa-se que as orientações dos documentos oficiais para a formação docente não têm conseguido contemplar as necessidades postas por pesquisas do campo. E, nesse sentido, a aproximação entre as universidades e o Estado poderia impedir a repetição acrítica de velhos modelos, buscando a formulação de políticas com um sentido mais “científico”, segundo SOARES (2014).

Santos (2010) ressalta que mudanças no terreno da formação de professores precisam levar em consideração que problemas de ordem econômica, política, social e cultural afetam a profissão docente e as políticas educacionais, sendo que outras políticas do campo da habitação, saúde, emprego, entre outras, também precisam ser articuladas conjuntamente como forma de superar os limites e entraves no campo educacional.

Barretto (2015) destaca que há um ciclo repetitivo que implica o aligeiramento da formação que incide sobre os docentes com menor acesso aos bens sociais e culturais. Essa formação tem efeitos sobre a educação de crianças de origem popular submetidas às mesmas situações socioeconômicas e culturais, que tende a reforçar o desempenho sofrível das escolas que recebem, predominantemente, essa população e que funcionam em situações precárias.

Pesquisas como a de Cunha (2011), citada por Duarte (2011), apontam que os modelos adotados pelo Ministério da Educação (MEC) não possibilitaram, de fato, uma formação docente que respeitasse as necessidades concretas dos professores. Barretto (2015) destaca ainda que as mudanças nesse cenário estão além do controle dos professores e necessitam das “definições da política educacional, dos estilos de gestão e das culturas organizacionais instituídas” (BARRETTO, 2015, p. 697).

A divergência entre as políticas de formação de professores e as pesquisas sobre a profissão é também assinalada por Cury (2003, p. 14-15), ao destacar que

aos problemas vivenciados e sentidos pelos profissionais da educação nos aspectos formativos iniciais ou em exercício, às necessidades de uma formação holística não se tem obtido uma resposta ou respostas que tenham sido convergentes entre educadores e os poderes públicos sejam estes executivos ou normativos. Isto sem falar nos aspectos básicos de carreira, prestígio e valorização salarial.

A existência de uma multiplicidade e imprevisibilidade de situações que emergem no contexto escolar e extrapolam a mediação do processo ensino/aprendizagem, para as quais o professor não está preparado, é abordada por Duarte (2011). Situações relativas ao contexto extraescolar como “as relações familiares” gerariam tensões e dilemas que exigiriam do professor respostas rápidas e competências variadas, que em muitos casos, ele não tem, levando-o a atitudes, como apatia, desespero, dúvidas e indecisões que, muitas vezes, terminam por adoecê-lo ou, ainda, por fazê-lo desistir da profissão (DUARTE, 2011).

Oliveira (2004) destaca que os professores são vistos como centrais pelos programas governamentais, considerados como responsáveis pelo desempenho de seus alunos, o que os levam “[...] a tomarem para si a responsabilidade do sucesso ou insucesso dos programas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). A autora ressalta que em suas análises sobre as reformas

educacionais e a repercussão no trabalho docente, esse movimento de reformas vem afetando não só o trabalho docente, mas também a formação de professores.

Uma contradição entre as expectativas colocadas sobre a escola e o que o professor é capaz de realizar, de acordo com Duarte (2011), diz respeito aos problemas enfrentados pelos docentes. Na pesquisa de Noronha (2001 apud Duarte, 2011) a autora ressalta que esses problemas têm contribuído para que o professor seja levado à “[...] constatação de que ‘ensinar não é o mais importante’” (DUARTE, 2011, p. 167). Entende-se que essa constatação expõe o professor a uma profunda sensação de inutilidade que converge em um grande sofrimento diante da exigência de resolver uma série de questões complexas. Ainda há o desprestígio da profissão junto à sociedade. O professor, ao ser perguntado sobre qual é a sua profissão, é comum ouvir que a sua escolha profissional não foi muito acertada.

Os estudos vêm demonstrando que se tornar professor envolve o desenvolvimento de ações formativas que vão além da abordagem acadêmica, abarcando as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão. Ser professor implica, para o senso comum, desenvolver um repertório de conhecimentos para o ensino. Não pretendemos contradizer isso, mas a despeito das atividades de ensino, o que se vê atualmente são profissionais que precisam, além de realizar trabalhos com e para o aluno, desenvolver um trabalho relacionado à gestão da escola. Isso significa horas de dedicação que excedem àquelas definidas nos regulamentos oficiais.

A despeito do extenuante cotidiano que configura a profissão, Oliveira (2003) argumenta que demandas além dessa rotina fazem parte das regulamentações expressas nas reformas educacionais. Esse acúmulo de responsabilidades do docente passa a exigir um esforço que acaba por empobrecer essas atividades, desgastando os professores e provocando a intensificação do trabalho (DUARTE, 2011). A sobrecarga de trabalho dos professores se refere, principalmente, à combinação de diferentes fatores, determinados pela reestruturação do trabalho docente no âmbito das reformas educacionais, resultando em uma maior “[...] responsabilização dos professores e os seus envolvimento com a comunidade.” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.132).

É essa a realidade apresentada aos alunos das licenciaturas, seja na condição de bolsista de iniciação à docência (ID), seja de aluno estagiário. Dessa forma, o futuro professor se depara, de um lado, com a intensificação e ampliação das atividades docentes e, de outro, com o desprestígio da profissão. Ou seja, o futuro professor encontra um cenário desalentador nas escolas: carga horária de trabalho extensa e intensa, número elevado de alunos nas turmas, recursos didáticos desatualizados, rotatividade do corpo docente e técnico da escola,

professores com jornadas duplas, às vezes triplas, insatisfação salarial, desgaste físico e mental, entre outros.

A relação formação e profissão está cada vez mais evidenciada nas pesquisas, demonstrando que o desejo de ser professor esbarra em questões complexas e muitas vezes ignoradas nas políticas públicas de educação. No entendimento de Freitas (2014, p. 19),

reafirma-se que a raiz do problema da escassez de professores está na crescente desvalorização econômica e social do professor, como resultado das péssimas condições de trabalho e salários e da inexistência de um plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional. Todo o esforço que vem sendo feito por diferentes universidades na direção da preparação e formação de professores esbarra sempre na dura realidade que esses profissionais enfrentam em seu campo de trabalho na escola pública, historicamente degradada e desqualificada como espaço de formação das novas gerações.

Por mais que ações acadêmicas visem à qualidade da formação de professores sem uma efetiva política de valorização docente, há pouca chance de uma solução satisfatória para o problema da escassez desses profissionais. Por enquanto, resta-nos refletir sobre o papel desse espaço como coformador ou conformador do futuro professor.

### **2.1.1 Do instituído ao instituinte: os desafios da formação inicial de professores no Brasil a partir da década de 90**

A compreensão da profissão docente por meio da contribuição de estudiosos do campo ajuda a apreender os sentidos da formação inicial. Considera-se que essa tarefa requer compreender a relação entre a formação e os saberes dos professores. Alves (2007, p. 265) aponta que essa relação foi mais discutida no final do século XX, quando o campo da formação de professores viu chegar novos termos e conceitos referentes à sua formação e ao seu trabalho, tais como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências. Esses temas e conceitos foram incorporados aos debates sobre educação, compondo um amplo e diversificado campo que recebe contribuições das ciências humanas e sociais.

Esses temas e conceitos influenciaram a construção das orientações e diretrizes para a formação inicial no âmbito tanto do MEC quanto da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e uma das ações pensadas nesse sentido foi o PIBID.

Tomando por base a teoria de Bernstein, podemos dizer que as publicações oriundas das pesquisas realizadas por estudiosos do campo afetam a base e a orientação do ensino em seus



diversos níveis e, conseqüentemente, o processo formativo do estudante. Para Bernstein (1996), os discursos oriundos das diversas instâncias de pesquisa, como universidades, agências de pesquisa estatais ou privadas, quando utilizados pelas agências de regulação, passam pelas regras do dispositivo pedagógico.

Bernstein (1996) explica que o dispositivo pedagógico tem regras internas que regulam a comunicação pedagógica e serve para estruturar o discurso pedagógico. Essa comunicação (ou discurso) transporta as relações de poder e controle social<sup>17</sup> para o interior da escola, que as reproduz. Bernstein entende o conceito de Discurso Pedagógico como sendo um princípio pelo qual os outros princípios são apropriados e colocados em relação uns com os outros com a intenção de uma transmissão e aquisição seletivas, segundo Santos (2003) e Gallian (2008). Mas é o dispositivo pedagógico<sup>18</sup> que fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico que, por sua vez, é constituída por três tipos de regra: as regras distributivas, as recontextualizadoras e as avaliativas (SANTOS, 2003).

As regras distributivas têm a função de regular as “[...] relações entre o poder, os grupos sociais, as formas de consciência, [...]” e a prática é realizada “[...] por meio da determinação de que o conhecimento chegará a que grupos de indivíduos [...]” (GALLIAN, 2008, p. 242-243). São as regras distributivas que controlam as formas de conhecimento existentes na sociedade, que “[...] marcam e especializam, para grupos diferentes, o pensável/impensável e respectivas práticas [...]” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 121). Enquanto o pensável é trabalhado na educação básica, o impensável está circunscrito às agências de ensino superior. Por sua vez, as regras recontextualizadoras

são reguladas pelas regras de distribuição, regulam a formação do discurso pedagógico específico, ou seja, regulam o *que* (discursos a serem transmitidos-adquiridos) e o *como* da transmissão-aquisição (discursos que regulam os princípios da transmissão-aquisição) (MORAIS; NEVES, 2007, p. 122).

---

<sup>17</sup> Segundo Santos (2003), para Bernstein, as relações de poder e controle social são elementos distintos, enquanto o primeiro se refere “ao espaço, delimitando fronteiras e colocando pessoas, discursos e objetos em diferentes posições”, o segundo “estabelece formas de comunicação legítima para cada grupo, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder, buscando socializar as pessoas no interior destas relações”. (SANTOS, 2003, p. 26).

<sup>18</sup> O dispositivo pedagógico expressa as posições dominantes no contexto de disputa pela hegemonia em determinado grupo social, ou seja, não é ideologicamente neutro e a relativa estabilidade de suas regras é o resultado da ligação que mantém com a distribuição do poder (relação de poder) e das formas de manutenção da ordem social (controle social) (GALLIAN, 2008).

As regras de avaliação, reguladas pelas regras de recontextualização, estabelecem os critérios para a prática, controlando a relação entre a transmissão e a aquisição dos discursos específicos (SANTOS, 2003; MORAIS; NEVES, 2007). Assim,

O aparelho pedagógico, ao regular a relação entre as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, estabelece a relação entre *poder, conhecimento e consciência* e, desta forma, constitui um instrumento crucial de reprodução cultural. É o aparelho pedagógico que, através das regras de distribuição, distribui o *poder*. Este embebido no *conhecimento* educacional, de acordo com os princípios de recontextualização do discurso pedagógico, é inculcado nos sujeitos quando, através das regras de avaliação, são diferencialmente posicionados, adquirindo uma *consciência específica*. (MORAIS; NEVES, 2007, p. 122. grifo das autoras)

No entendimento de Mainardes e Stremel (2010), a teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou “pedagogizado” para produzir o conhecimento escolar, o currículo, o conteúdo e as relações a serem transmitidas.

Considerando que Bernstein busca explicar como se constitui o conhecimento escolar, será necessário recontextualizar sua teoria para utilizá-la na análise de políticas públicas. Assim, o discurso das políticas (DPP) seria um princípio de inserção de um discurso do aparato jurídico (DAJ – normas e princípios legais), em um discurso de ordem social (DOS – de interesses políticos, econômicos e sociais), de maneira que o último sempre domine o primeiro. Esse modelo pode ser assim representado:  $DPP = \frac{DAJ}{DOS}$ , ou seja, o Discurso das Políticas Públicas é igual ao Discurso do Aparelho Jurídico sobre o Discurso da Ordem Social, sendo que este último domina o primeiro. Esse discurso do aparelho jurídico é o resultado, tanto de demandas sociais, como de propostas de vários campos que se voltam para a educação, incluindo ainda as instituições e órgãos governamentais responsáveis pela educação e pelo seu ordenamento jurídico-legal.

Segundo Bernstein (1996, p. 259) “o discurso pedagógico é um princípio para apropriar discursos”. Neste sentido, o discurso das políticas públicas seria um princípio para se apropriar do discurso de vários campos como o da pesquisa, dos organismos internacionais, das associações de classes, entre outros. Ainda segundo Bernstein (1996, p. 259), “o discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos”.

Fazendo uma analogia com a ideia de Bernstein expressa acima, podemos dizer que o discurso das políticas públicas desloca discursos de suas práticas e contexto e os recoloca de

acordo com seu próprio princípio. E tal como no discurso pedagógico predomina o discurso regulativo, no discurso das políticas públicas predomina o discurso dos interesses dos grupos que defendem e legitimam essa política.

Ao incorporar os estudos de Nóvoa (2009a) ao que a CAPES chamou de “princípios do PIBID”, o discurso é recontextualizado e se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto em que é modificado e relacionado a outros discursos e em seguida relocado.

Nesse sentido, o discurso é modificado, pois as ideias inicialmente propostas são relocadas em outros contextos que possibilitam releituras, reinterpretação e mudanças nos significados reais (MAINARDES; STREMEL, 2010). Assim, quando as ideias de Nóvoa saem do seu lugar de origem e se relocalam nos dispositivos legais e nos regulamentos do PIBID, são transformadas de acordo com a lógica do aparelho jurídico (DAJ) e dos interesses políticos, econômicos e sociais (DOS).

A fim de entender como os estudos do campo da formação de professores se recontextualizam na política de formação de profissionais da educação, é que pretendemos analisar como Nóvoa e outros estudiosos compreendem o sentido da profissão, utilizando, para isso, a relação entre a formação e o saber docente. Consideramos que a compreensão da recontextualização de diversos discursos na elaboração dos documentos do programa, tanto no nível de sua formulação dentro das políticas de formação docente, quanto no nível de sua realização na prática, contribuirá para o entendimento das repercussões do PIBID.

A formação docente é compreendida de formas diferentes, expressando concepções distintas sobre o que torna uma pessoa um professor, e quais os conhecimentos permeiam a aprendizagem da docência. As pesquisas da década de 1990 fizeram emergir alguns constructos teóricos, em especial os do professor reflexivo e do professor pesquisador. Desde então, os diferentes trabalhos (a maioria de pesquisadores internacionais), abordaram a constituição da docência, considerando aspectos, como: a história pessoal e profissional do professor; a concepção do ensino como atividade profissional que se apoia em um repertório de conhecimentos; a docência como prática reflexiva; relações entre instituições universitárias de formação e escolas básicas, entre outros (ALMEIDA e BIAJONE, 2007; ALVES, 2007).

Os elementos da Formação Inicial (conhecimento teórico, conhecimento psicopedagógico, conhecimento didático, conhecimento prático), assim como as características da profissão e a organização curricular do curso de formação, aparecem com mais ou menos ênfase nos estudos de, por exemplo, Marcelo Garcia (1999); Perrenoud (2000); Pimenta (2009); Schön (2000); Tardif (2002); Zeichner (2010).

Muitas outras referências teóricas de estudiosos do tema poderiam ser explicitadas nesta tese. Embora não integrem o arcabouço teórico, ao longo do texto, tanto de forma implícita quanto explícita, outros autores são aludidos no sentido de ampliar a compreensão sobre a profissão docente e os sentidos da formação inicial de professores, de forma a depreender os limites e as contribuições do PIBID nessa formação. Esses estudos, ao serem inseridos nos documentos oficiais do PIBID, recontextualizam o discurso tanto das agências do ensino superior quanto dos agentes reguladores como organismos supranacionais. Assim, as concepções de formação de professores que aparecem tanto nos documentos do PIBID quanto nesses documentos recontextualizados no projeto institucional de cada uma das instituições investigadas apontam para a necessidade de formação de um professor reflexivo.

O Relatório da DEB (CAPES, 2013a) ressalta que o processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o PIBID é pautado em pressupostos teóricos-metodológicos que articulam bolsista de ID, SUP e CA. Essa interação é que vai enriquecer o processo formativo da docência com a “finalidade de aperfeiçoar os elementos teórico-práticos para o magistério e possibilitar que o trabalho dos futuros professores seja mobilizado pela ação-reflexão-ação” (CAPES, 2013b, p. 30).

O conceito *reflexão* como norteador da formação docente é recontextualizado no Projeto Institucional do IFNMG em duas citações. Uma delas diz respeito ao subprojeto de Química e a segunda referência está explicitada no item “ações de inserção dos bolsistas de ID na escola”. Segundo esse documento, a inserção do bolsista de ID não poderá restringir a sua participação ao auxílio das ações desenvolvidas pelos professores da educação básica, mas deve servir para fortalecer a identidade do bolsista diante da possibilidade de exercer a ação-reflexão-ação (IFNMG, 2013).

A *reflexão* enquanto conceito é recontextualizado, também, em dois momentos do Projeto Institucional do IFTM, mas com outra especificidade. A *reflexão* acontece a partir da orientação didática-pedagógica oriunda do corpo docente ao instigar que os bolsistas de ID pensem sobre o conteúdo ministrado e, também, é desenvolvida mediante a realização da Jornada Pedagógica. No caso do IFTM, o constructo teórico do professor reflexivo é recontextualizado em ações pontuais, com pouca significância para a formação do futuro professor, pois não é algo processual. Esse constructo está associado às leituras e reflexão a partir da teoria, portanto distanciada da prática.

Além da importância dada ao conceito de *reflexão* como requisito da formação docente, o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica– DEB (CAPES, 2013b) enfatiza que “os princípios sobre os quais se constrói o PIBID estão de acordo

com estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores” (CAPES, 2013, p. 29). Em razão disso, o destaque para esse item foi dado no artigo de Nóvoa (2009a): “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, indicado por esse relatório como o balizador dos princípios do PIBID. Nesse texto, depois de ressaltar o que seria um “bom professor”, apontando o que seria essencial à definição de um professor nos dias atuais, o autor destaca os aspectos que, segundo ele, deveriam ser enfatizados na formação do docente.

Nóvoa (2009a) elabora uma proposta de formação de professores a partir da configuração das políticas europeias (Tratado de Bolonha), em que se define a necessidade do mestrado como grau acadêmico para entrada na profissão docente. Os candidatos a professores deveriam, assim, realizar a licenciatura numa determinada área, cursar, em seguida, o mestrado, com forte referencial didático, pedagógico e profissional e também passar por um período probatório, de indução profissional. Nóvoa (2009a, p. 31) explica no referido texto que se trata de “propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação”, e que as propostas apresentadas dizem respeito aos segundo e terceiro momentos (Mestrado e Indução Profissional).

O texto de Nóvoa (2009a), usado como referência e que inspirou os princípios do PIBID, aponta que os conhecimentos a serem disponibilizados durante a formação inicial visam contribuir com a profissão docente e com a educação escolar. Nesse sentido, o autor considera o professor como um todo, ou seja, a pessoa no profissional e o profissional na pessoa, estabelecendo que este se faz não apenas com uma boa formação nos conhecimentos específicos, mas também na relação construída com esse conhecimento, entendendo as implicações de uma profissão que lida, sobretudo, com o humano.

Focalizando especificamente a formação de professores, Nóvoa (2009a) ressalta a “necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009a, p. 28), baseada na combinação de contributos científicos, pedagógicos e técnicos e ancorados, principalmente, em professores mais experientes e reconhecidos. Essa formação está construída em cinco disposições que, para Nóvoa, são fulcrais para a elaboração de propostas de formação de professores: Práticas; Profissão; Pessoa; Partilha e Público.

*As Práticas* dizem respeito à aquisição do conhecimento profissional dentro da prática. O autor destaca que por muitos anos a formação de professores foi pautada mais por referências externas do que referências internas ao trabalho do professor. Cabe avançar nesse conhecimento, invertendo a tradição e buscando “[...] instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (NÓVOA, 2009a, p. 33). Assim, o que caracteriza a profissão

docente é o lugar no qual as práticas processam-se a partir da relação teórica e metodológica, originando a construção de um conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2009a).

Isso não significa abandonar a formação de professores à deriva praticista e muito menos banir o conhecimento intelectual da formação. Trata-se, principalmente de “abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber.” (NÓVOA, 2009a, p. 33).

Nóvoa (2009a) defende que a formação de professores seja alicerçada na interlocução entre a teoria e a prática, preferencialmente em torno de casos concretos que ocorram no contexto da escola de educação básica. Assim, o compromisso com o processo formativo do futuro professor ganha nova dimensão.

O processo formativo compreende, dessa forma, uma permanente atitude reflexiva. As situações-problema são entendidas como oportunidades de aprendizagem da docência e de suas especificidades, pois incentivam a reflexão sobre os problemas inerentes ao contexto escolar. Os documentos do PIBID orientam nesse sentido quando dispõem, entre os princípios do programa, a “[...] formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade” (NEVES, 2012, p. 365).

Em relação a essa questão ainda podemos citar Schön (2000) que trabalha na perspectiva da aprendizagem da docência por meio da reflexão na ação e sobre a ação como forma de alcançar o domínio dos conhecimentos acadêmicos e práticos.

A ideia do “praticismo” também é criticada por Nóvoa (2009) ao enfatizar que o professor precisa ir além da “teoria” e da “prática” e buscar compreender um determinado conteúdo em todas as suas dimensões. Além disso, um conhecimento pertinente exige sempre um esforço de reelaboração, portanto, não é a mera aplicação prática de uma teoria, mas sim, uma formação concebida em um contexto de responsabilidade profissional numa atitude constante de atenção às necessidades de mudanças (NÓVOA, 2009a).

Em seu texto<sub>2</sub>, o autor associa dois aspectos centrais dentro dos documentos do PIBID: a prática e a reflexão. Porém, como pude observar nos projetos institucionais dos IF em análise, a relação prática e reflexão é pouco evidenciada e não consta dos objetivos de nenhum dos dois projetos<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Cf. Anexos 1 e 2.

Outro aspecto da formação é a *Profissão* que, para Nóvoa, significa “conceder aos professores mais experientes o papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009a, p. 36). O que Nóvoa enfatiza quando fala da profissão é que as decisões sobre a formação e o modo de entrada na profissão são definidos por especialistas, associações que são influenciados pelos organismos internacionais. Nóvoa defende a ideia que os professores deveriam ter maior presença na tomada de decisões sobre sua formação e carreira. Nóvoa também enfatiza a importância do ingresso na profissão ser acompanhado por um professor experiente, ou seja o professor novato deveria ter um interlocutor, um tutor para ajudá-lo a se familiarizar com a profissão docente e a adquirir habilidades necessárias à docência. Como pode ser observado a relação entre docentes no exercício da profissão e os estudantes dos cursos de formação docente, no PIBID se realiza durante o curso, enquanto Nóvoa coloca ênfase nessa relação após o curso. O PIBID não enfatiza também a necessidade dos docentes estarem presentes nas decisões sobre sua formação e carreira. Desse modo, pode-se dizer que o PIBID recontextualizou as ideias de Nóvoa nesse aspecto (sobre a profissão) de acordo com seus objetivos e seus propósitos de ação.

Um terceiro elemento apontado por Nóvoa (2009a, p. 38) é destacada a *Pessoa*, que diz respeito a “uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente”. O autor refere-se também ao pressuposto de que não é possível desvincular a pessoa do profissional. Sendo assim, é preciso um trabalho autorreflexivo, no qual os professores possam elaborar um conhecimento não apenas baseado em uma matriz técnica e profissional, mas também no autoconhecimento. É a junção das dimensões pessoal e profissional que vai permitir compreender o ensino como uma “profissão do humano e do relacional” (NÓVOA, 2009a, p. 39).

Portanto, a formação deve contribuir para o desenvolvimento de hábitos de reflexão e de autorreflexão nos futuros professores, pois a profissão passa, decisivamente, por referências pessoais que precisam ser estabelecidas nos primeiros anos do exercício profissional em que se busque proporcionar a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e acadêmica. Nos dizeres do estudioso, “(...) ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2009a, p. 212).

Em relação a esse aspecto Nóvoa enfatiza a necessidade do registro escrito das vivências e das práticas como um material que cria hábitos de reflexão e autorreflexão. É importante destacar que esse aspecto não foi abordado nos documentos do PIBID.

A *Partilha*, por sua vez, refere-se à quarta disposição e, para o autor, a “formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício colectivo da profissão, reforçando

a importância dos projectos educativos de escola” (NÓVOA, 2009a, p. 40). A escola precisa ser vista como um espaço coletivo e a formação do professor requer essa dimensão. A organização do exercício profissional está, cada vez mais, pautada na escola como espaço de práticas partilhadas. Isso demanda uma atitude profissional diferente, que insira na rotina uma sistemática de acompanhamento e reflexão sobre o trabalho docente.

A essa atitude, o autor acrescenta a relação do professor com a ética, que também há de ser coletiva. É preciso uma formação centrada na ética, em um sentimento de pertencimento, para que o professor possa ser competente para resolver problemas em uma realidade marcada pelas diferenças culturais e por conflitos de valores. Para isso, é importante assumir a ética profissional como uma construção coletiva realizada por meio do diálogo com os outros colegas (NÓVOA, 2009b).

O trabalho em equipe é um exercício a ser sistematizado na escola por meio de comunidades de prática<sup>20</sup>. Nesse espaço, os educadores se comprometeriam com a pesquisa e a inovação ao discutirem ideias sobre ensino e aprendizagem. Além disso, ele também seria determinante para que o grupo de educadores elaborassem perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. O autor ressalta que para que isso ocorra é preciso que os programas de formação docente, mais especificamente de formação inicial, se proponham a desenvolver formas de diálogos profissionais construídos em contextos como os movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática. Sem esses diálogos não seria possível reforçar o sentimento de pertencimento e de identidade, essenciais para que “[...] professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (NÓVOA, 2009a, p. 42).

Essa rede de colaboradores, segundo o Relatório de Gestão/DEB (CAPES, 2013b), possibilita que se tencionem os paradigmas e se estabeleça um movimento de modo que a prática do professor formador e coformador seja questionada, ressignificada e compreendida em um cenário que oportunize um novo dinamismo nas relações estabelecidas na escola.

Nesse sentido, o papel do PIBID como interlocutor da interação IES e escola de educação básica requer, ainda, disposição e compromisso com um projeto único de formação

---

<sup>20</sup>O autor faz referência à Comunidade de Prática. O termo comunidade de prática (em inglês, *community of practice*, ou, simplesmente, *CoP*) foi cunhado Etienne Wenger e é definido como um grupo de indivíduos que se reúne periodicamente, por possuir um interesse comum no aprendizado e na aplicação do que foi aprendido. O autor entende que as comunidades de prática estão por toda parte e que, geralmente, as pessoas estão envolvidas em uma grande quantidade delas - quer seja no trabalho, na escola, em casa ou em outras situações, como no lazer. Em alguns grupos, o indivíduo é membro do núcleo da comunidade, em outros, está mais à margem dela (IPIRANGA, et al., 2005).



do futuro professor que realmente alcance essa integração. Os documentos orientadores apontam que o contexto em que o PIBID se realiza permite que licenciandos e professor coformador mergulhem em diferentes possibilidades interativas. Mas, será que essas interações possibilitam um processo de elaboração e reelaboração de sentidos que organizam e integram o processo formativo do futuro professor construído em interlocução com o conhecimento das teorias da educação contempladas nos cursos de licenciatura?

Portanto, construir novas formas de diálogos profissionais implica rever os currículos dos cursos de formação de professores em profundidade. Requer, também, mudanças intensas na escola, por meio do diálogo reflexivo das concepções, valores e modelos há muito consolidados.

Mais uma vez fica demonstrado que o texto de Nóvoa (2009a) aborda uma realidade que não é a nossa. Um trabalho coletivo implica um tempo/espço dentro da escola para isso, aspectos irreconciliáveis dentro da nossa escola de educação básica e pública brasileira. Os professores, geralmente, têm carga horária completa, o currículo segmentado com separação nítida entre as disciplinas não favorece os encontros, pois as atribuições do professor sobrepujam a noção de coletividade, e o bolsista de ID observa um professor completamente sozinho, que se vê obrigado a resolver os mais diferentes problemas (OLIVEIRA, 2004; DUARTE, 2011; FREITAS, 2014).

Conforme Terigi (2013, p. 74) é mais fácil responder *o que* um docente deve saber e *por quê* e um pouco mais complicado responder à pergunta sobre *como* podemos fazer com que o que sabemos sobre isso pode se voltar para o saber profissional<sup>21</sup>.

Também é necessário ressaltar que o PIBID trabalha a dimensão da partilha ao colocar como fundamento do programa a relação dos estudantes e professores das Instituições de Ensino Superior com a escola de Educação Básica. No entanto, o programa não enfatiza como Nóvoa propõe o trabalho colaborativo entre todos os docentes que atuam no programa e que trabalham com uma mesma área, o que criaria um repertório de experiências e práticas bem sucedidas ampliando os saberes docentes e o conhecimento dos professores sobre a docência. Fica evidenciado, desse modo, que o PIBID recontextualizou esse aspecto – a partilha – de acordo com os objetivos de sua proposta.

---

<sup>21</sup>Tradução livre do original: *Me parece que es más fácil contestar qué debe saber un docente y por qué y es un poco más complicado contestar a la pregunta de como lograr que esto que ya sabemos se convierta en saber profesional.*

A última disposição destacada por Nóvoa (2009a) é a do *Público*. Entendendo a escola como espaço público e de relações, Nóvoa aponta que esta se comunica mal, explica mal o seu trabalho e resiste à avaliação e à prestação de contas do seu trabalho. Para o autor, a escola está silenciada nos debates públicos e é preciso dar voz ao trabalho educativo fora da escola, dar visibilidade social, para, assim, dar prestígio à profissão. Isso porque,

nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI (NÓVOA, 2009b, p. 216).<sup>22</sup>

As escolas são espaços públicos e, como tal, devem comunicar o seu trabalho com o público, é preciso ter uma “voz pública” (NÓVOA, 2009a, p. 43). Para Nóvoa, comunicar-se com o exterior pode tornar a escola vulnerável diante da exposição pública, mas será essa vulnerabilidade que favorecerá a evolução e transformação da escola. Isso significa “recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é especificamente escolar” (idem), e dessa forma, celebrando um novo contrato entre a escola e a sociedade. Diz respeito a compartilhar a responsabilidade com a educação dos jovens com outras entidade, permitindo que estas tenham a capacidade de decidir sobre os assuntos educativos (NÓVOA, 2009a).

Assim, a formação precisa, necessariamente, construir o futuro professor ciente da sua responsabilidade social, cujas atitudes busquem favorecer uma comunicação e participação públicas do profissional da educação no contexto escolar e na sociedade (NÓVOA, 2009a).

No que diz respeito a esse aspecto – Público –, Nóvoa ressalta a necessidade de se tornar público, ou seja dar visibilidade ao trabalho docente, o que contribui para a valorização da profissão. De fato, o PIBID recomenda a participação dos estudantes em atividades em que há participação da comunidade. Porém, não seria também importante dar maior visibilidade ao programa? A divulgação do programa e de suas atividades para o povo brasileiro seria um forma

---

<sup>22</sup>Tradução livre do original: *En las sociedades contemporâneas, el prestigio de una profesión se mide, en gran parte, por su valoración social. En el caso de los profesores estamos ante una cuestión decisiva, pues la supervivencia de la profesión depende de la calidad del trabajo interno en las escuelas, pero también de su capacidad de intervención en el espacio público de la educación. Si los programas de formación no contienen esta nueva realidad la profesión docente dejarán de lado uno de los principales desafíos de este principio del siglo XXI.*

de valorizá-lo, com a possibilidade de aumentar o próprio interesse dos participantes em efetuar um bom trabalho.

Assim, também nesse aspecto o PIBID recontextualizou o texto de Nóvoa, de acordo com seus objetivos, recursos e as tradições das políticas públicas. É importante destacar que a formação com o foco na escola já circula há muito tempo no Brasil. Assim, a ênfase a este aspecto, também, destacado por Nóvoa ganhou centralidade no PIBID.

## **2.2 Políticas e discursos sobre a formação docente**

Como já foi argumentado, a organização de um curso de formação de professores transcende a relação entre aprendizagem do conteúdo específico e do conhecimento didático-pedagógico, sendo necessário levar em consideração a importância de conhecimentos que possibilitem a esse professor diagnosticar a realidade em que atua, de modo a adequar suas práticas e seus saberes ao contexto em que está inserido.

Os programas de formação de professores precisam ensejar ao processo formativo do futuro professor conhecimentos, capacidades e atitudes que formem esse estudante para a compreensão da complexidade da profissão e do contexto escolar, transcendendo a questão da relação entre aprendizagem do conteúdo específico e conhecimento didático-pedagógico.

As mudanças nos cursos de formação inicial não podem prescindir da ideia de que, além dos conhecimentos básicos relativos à profissão, há uma urgência na renovação curricular da formação de professores. É indispensável a inclusão de conhecimentos, de habilidades e de atitudes referentes à compreensão de si mesmo, do seu entorno e do contexto mundial, considerando as crenças, a identidade étnica e cultural, os preconceitos, o racismo, a relação entre linguagem, cultura e aprendizagem, o respeito perante as diferenças, elementos necessários para a formação de professor para a diversidade cultural.

Tanto o trabalho colaborativo, quanto as condições que o favoreçam precisam encontrar espaço no contexto escolar e em políticas públicas que mirem em um plano de carreira com uma remuneração coerente com as responsabilidades do professor e que lhe permita a dedicação em tempo integral a uma única escola de educação básica.

Ao buscar compreender a proposta do PIBID, partindo da literatura sobre os sentidos da profissão, podemos identificar recontextualizações dos discursos de educadores das universidades, da literatura especializada, seja essa nacional ou internacional, das entidades de classe e das fundações de pesquisa e das organizações multilaterais, em síntese, podemos dizer que o processo formativo do professor, a sua relação com as políticas públicas e, mais

especificamente, com o PIBID não podem ser compreendidos como uma simplificação do conhecimento produzido pelo campo acadêmico. E isso porque não podemos deixar de considerar que o deslocamento desses discursos para outro contexto implica uma nova produção discursiva que atenda ao novo contexto e aos seus objetivos, e, como visto nos documentos citados dos IF, todo discurso recontextualizado considera as necessidades e as particularidades do contexto em que esse discurso é aplicado, formando-se influenciadores de novos discursos.

No Brasil, a formação de profissionais da educação ganhou maior destaque a partir dos anos de 1990 e isso ocorreu não só em trabalhos acadêmicos, mas também nas políticas e programas nesse campo, reguladas por uma política global e por diretrizes nacionais. Ferreira (2012); Leite, Fernandes e Mouraz, (2012) apontam que esse intenso debate tem ocorrido em estreita relação com as mudanças sociais, econômicas, científicas e tecnológicas que buscam definir a educação no século XXI. Mazzeu (2009a) afirma que, no Brasil, as demandas da reestruturação produtiva para a formação e qualificação do trabalhador, a necessidade de mão de obra qualificada, intensificaram-se a partir da década de 1990. Tais mudanças repercutem na promoção de reformas educacionais por meio de programas pautados em modelos que adotam a flexibilidade, a autonomia e a polivalência como conceitos chaves, além de incidirem na reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral e na formação do professor.

Maués (2011) cita dois importantes aspectos que vão definir as políticas de formação inicial de professores no Brasil. O primeiro se refere às mudanças econômicas e sociais resultantes da globalização, dos avanços tecnológicos e científicos e o papel que o mercado vem assumindo na esfera social, os quais demandam reformas que passam pela educação. O segundo aspecto diz respeito às influências dos organismos internacionais, que podem ser exemplificadas pelos fóruns ocorridos em Jomtien/1990 e Dacar/2000. São nessas instâncias que são evidenciadas a

necessidade e a importância de rever as políticas de formação dos profissionais da educação, tendo em vista que são esses profissionais, segundo a ótica dessas instituições [...], que poderão ajudar mais diretamente a desenvolver o modelo de educação que possa contribuir para o crescimento econômico e para o combate à pobreza (MAUÉS, 2003, p. 166).

As diretrizes desses organismos internacionais, portanto, vão orientar as reformas da educação que, a partir desse contexto, visariam à formação do professor com um novo perfil. Mazzeu (2009a, p. 2) destaca que:

as recomendações dos organismos multilaterais incidem sobre as mesmas diretrizes e justificativas acerca da necessidade de reforma da educação básica para suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta do sistema educativo na preparação de recursos humanos.

Para esses organismos, o fraco desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas é uma consequência da formação excessivamente teórica dos professores, desvinculada da prática. Conforme Maués,

As reformas propostas para a formação de professores têm demonstrado, de uma maneira muito intensa a preocupação com a prática, usando como argumento que os cursos de formação têm sido muito teóricos, que os professores não dominam suficientemente os conteúdos que deverão ser trabalhados com os alunos e que os resultados apresentados são insuficientes (MAUÉS, 2003, p. 172).

O imperativo para esses organismos é a aprendizagem da docência por meio da formação prática, voltada para “[...] projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas sociais e produtivos com base na concepção dominante” (KUENZER, 1998, p. 116).

Brzezinski (2006) também argumenta que a proposta de modificação do sistema educacional brasileiro, abrangendo desde a concepção das práticas pedagógicas até a formação de professores, observa as urgências do mercado internacional.

Partindo da análise dos autores acima citados, o PIBID vai ao encontro das propostas dos organismos internacionais, pois visa exatamente ampliar as possibilidades das experiências práticas nos percursos formativos dos futuros docentes. O programa, ao buscar articular teoria e prática, almeja também superar um dos problemas detectados pela literatura na área sobre o atual modelo de formação de professores que, conforme Gatti, et. al. (2008), ou seja, os cursos de formação docente dão pouco espaço para as práticas, privilegiando a dimensão teórica. De acordo com a autora, o atual modelo de Formação de Profissionais de Educação no Brasil traz resquícios desse contexto:

(...) primeiro, os impactos do crescimento rápido das redes públicas e privada de Ensino Fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem, o que criou a representação que formar professor pode ser um processo rápido e aligeirado. E, segundo, das consequências advindas da adoção do modelo chamado de “3+1”: bacharelado em área disciplinar mais apenas um ano de formação em educação para a obtenção de licenciatura, o que permitiria ao profissional lecionar em escolas (GATTI, et al. 2008, p. 96).

O modelo denominado 3+1<sup>23</sup> consagrou a fragmentação dos cursos, além de centrar a formação nos conteúdos específicos. Esse modelo persiste até hoje, segundo a ideia de que, para ser professor, é preciso investimento das instituições formadoras nos conhecimentos disciplinares ou específicos. É necessário considerar a diversidade de situações que coexistem no contexto da escola de educação básica. Muitos estudos, como de Gatti e Nunes (2009); Diniz-Pereira (2002); Marcelo Garcia (1999); Nóvoa (2009a, 2009b); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Tardif (2002), Zeichner (1998, 2010) criticam os modelos de formação de professores centrados no conhecimento disciplinar específico em detrimento do conhecimento pedagógico e do conhecimento do contexto. Enfim, é preciso destacar a importância do equilíbrio entre os conhecimentos teórico, prático e de contexto como proposta para a melhoria da qualidade da formação.

Também tem sido alvo de crítica a formação prescritiva e planejada que está, para alguns estudiosos, em acordo com a lógica tecnicista determinada por agendas políticas internacionais e nacionais, e que tem merecido destaque nos trabalhos de Altmann (2002); Bendrath e Gomes (2010); Dourado (2002); Koritiake (2010); Oliveira (2011a); Vieira (2001), entre outros. A razão para esse tipo de formação está nas novas formas de regulação e gestão da educação, que têm impulsionado um processo de aligeiramento da formação. Gatti e Barretto (2009, p. 82), ao analisarem os cursos presenciais de licenciatura no Brasil, concluem que:

a multiplicação de disciplinas e o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica, sem uma discussão mais aprofundada [...], pode estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes.

Tomando por base a teoria de Bernstein, consideramos que diferentes discursos - acordos bilaterais, orientações ou diretrizes provenientes dos organismos internacionais, dispositivos legais, pesquisas acadêmicas, políticas públicas provenientes dos órgãos oficiais, das entidades do campo e da sociedade civil integram o discurso das políticas educacionais. Para constituir esse discurso, o das políticas educacionais, os diferentes discursos citados acima são recontextualizados em diversos níveis. Esses níveis abrangem os campos da recontextualização oficial (CRO), que é criado e dominado pelo Estado e seus agentes, e o campo da recontextualização pedagógica (CRP), constituído pelos educadores, universidades, instituições de pesquisa e publicações especializadas (SANTOS, 2003b). Nesse entendimento,

---

<sup>23</sup>O modelo “3+1” é aquele que forma professores a partir de três anos de estudos do conteúdo que irá lecionar, mais um ano de formação pedagógica/didática.

as relações entre o campo internacional e o Estado, os campos de produção de material e controle simbólico e o campo recontextualizador nas escolas fazem parte do complexo quadro da recontextualização, segundo Lopes (2005).

Reconhecendo as influências dos campos recontextualizadores oficial e pedagógico no discurso das políticas públicas, no próximo item discutiremos como eles recontextualizam conhecimentos e práticas, passando do campo de produção para o campo da reprodução, por meio de seus agentes, ao modificar, selecionar e adaptar discursos de diversos campos como os produzidos pelos organismos internacionais, pelas pesquisas educacionais, pelas entidades de classe, entre outros.

### **2.2.1 As políticas de formação docente**

Cury (2003) afirma que a presença do Brasil na Conferência de Jomtien já anunciava o debate que se consolidou na aprovação da LDB 9394/96. O autor ressalta que a formação de professores passa a fazer parte da agenda política com o apoio do Conselho Estadual dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED). Esse conselho nasceu em 1986 com a missão de articulação entre os órgãos executivos estaduais de educação a fim de discutir ações de interesse comum relativos aos planos de políticas educacionais e teve o objetivo de realizar intercâmbios de experiências. De acordo com Cury, é na década de 1980, também, que as iniciativas concorrem para estimular os movimentos de educadores, os quais culminariam na criação do Comitê Pró-Formação do Educador, em 1983, embrião da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), criada em 1990.

É no bojo desse movimento Pró-Formação do Educador que nasceu a expressão “[...] *base comum nacional* para a formação de toda e qualquer profissão da educação escolar.” (CURY, 2003, p. 14) A ideia era realizar uma formação que se articulasse a “[...] uma compreensão teórica unida à complexa realidade dos sistemas escolares, revelada em pesquisas” (CURY, 2003, p. 14).

A questão da formação pontual e aligeirada de professores foi alvo também de críticas por ocasião da criação da Comissão de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio e Profissional (CAPEMP), criada pelo MEC em dezembro de 2003. Competiria a essa comissão “[...] estabelecer uma política de incentivo à formação de novos professores e de estímulo à capacitação dos que já estão na ativa” (COLLUCCI, 2004, p. 4). Collucci (2004) entrevistou profissionais da área sobre a iniciativa do MEC e, entre as opiniões sobre a efetividade de uma política que visasse à formação inicial e continuada de professores, destaca-se a de Marcelo

Giordan, coordenador da Sociedade Brasileira de Química: “Nenhum problema educacional será resolvido com medidas pontuais. É uma ilusão achar que a formação e a pesquisa resolverão [o déficit]” (COLLUCCI, 2004, p. 4). Já Deise Vianna, da Sociedade Brasileira de Física, assinalou que seria crucial que se buscassem estratégias de permanência do aluno no curso. Clarice Kawasaki, da Sociedade de Ensino de Biologia, por sua vez, argumentou que seria fundamental que se privilegiassem pesquisas voltadas para os problemas enfrentados pelos professores no cotidiano escolar (COLLUCCI, 2004).

O trabalho da CAPEMP originou o relatório “Escassez de professores do Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais” de maio de 2007, realizado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (CEB/CNE, 2007). Esse documento mostrava, naquele momento, uma estatística preocupante em relação à formação do profissional de ensino na área das Ciências. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), consolidados nesse relatório, apontavam para a necessidade de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, especialmente para as disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia.

É sob a égide da “escassez de professores” que o MEC, por meio da Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, modificou as atribuições e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As novas atribuições da CAPES em relação à formação de professores é um dos destaques da política educacional do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ao estabelecer a política nacional de formação de professores, dando a essa coordenação, além das atribuições relacionadas ao ensino superior e à pós-graduação, a responsabilidade sobre a formulação de políticas e sobre o desenvolvimento de ações para o suporte à formação de profissionais do magistério para a educação básica, como disposto nos artigo 2º, parágrafo 2º e incisos I e II:

Art. 2º A CAPES subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

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

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



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

A CAPES, dessa forma, recebeu as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação e também estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino, incorporando as políticas dessa formação ao trabalho que ela já desenvolvia com a pós-graduação, com vistas à consolidação do sistema educacional brasileiro (NEVES, 2012). Mais tarde, a política nacional de formação de profissionais do magistério, regulada pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, delegaria à CAPES o fomento de programas de formação inicial e continuada de professores.

O Decreto nº 6.755/2009<sup>24</sup> havia encarregado a CAPES da responsabilidade de coordenar e estruturar um sistema nacional de formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino, além do fomento à formação inicial e continuada, estabelecendo em seu artigo 2º os princípios dessa formação. Esse decreto enfatizava a responsabilidade da formação docente como compromisso do Estado, além de destacar a colaboração entre os entes federados, MEC e instituições formativas, na garantia da qualidade dos cursos oferecidos. Destacava, ainda, a relação teoria e prática como princípio da formação, articulando pesquisa, ensino e extensão e o espaço escolar como necessários no processo de formação, garantido uma base teórica sólida e interdisciplinar. Além disso, o decreto ressaltava a importância do docente no processo educativo, com a valorização do profissional e o estímulo à equidade no acesso e à articulação entre a formação inicial e continuada. Enfatizava, também, a formação continuada, considerada componente essencial da profissionalização docente, a ser realizada sob os diferentes saberes da experiência, além de compreender os profissionais do magistério como agentes formativos de cultura (BRASIL, 2009).

Considerando a análise da mensagem inserida no discurso oficial representado pelo dispositivo legal que responsabilizava a CAPES pela política de formação docente, o Decreto nº 6.755/2009 dava ênfase ao “o que” o MEC valoriza como importante para a implementação de um sistema nacional de formação docente.

Consideramos que CAPES tinha participação relevante na Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pois ambicionava, segundo o Relatório de Gestão DEB/CAPES 2009-2013 (CAPES, 2013b), construir um sistema que pretendia

---

<sup>24</sup>Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

estruturar desde a formação inicial à pós-graduação de maneira articulada e colaborativa. Em vista disso, especulamos qual seria, no atual momento, o papel da CAPES na política de formação docente, no que diz respeito à indução e o fomento a ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública, diante da revogação do Decreto 6.755/2009, visto que não lhe cabe mais “incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior (Art. 10).

Antes disso, já havia uma preocupação com o campo da formação de professores, que se materializou em ações políticas que direta ou indiretamente incidiram/incidem sobre a formação. Freitas (2014, p. 18) destaca que “[...] desde a década de 1980, vivenciamos em nosso país programas pontuais, criados pelo Ministério da Educação, com o objetivo de integrar a Universidade e suas Licenciaturas ao ensino público.” Na década de 90, essa preocupação provocou a criação do GT das Licenciaturas, com a participação de pró-reitores de graduação das universidades federais organizados no Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação (ForGrad). Entre as ações desse GT, estava o Caderno das Licenciaturas, que em seu primeiro número, cria o Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN). Esse programa foi desenvolvido no período de 1994 a 2000 em muitas universidades brasileiras, configurando-se como uma

proposta de grande aceitação nas licenciaturas, e que, do ponto de vista de sua estrutura, construiu as bases para o programa Prodocência e, posteriormente, em 2008, o PIBID, criados pela SESU e posteriormente incorporados à Diretoria de Educação Básica da CAPES (FREITAS, 2014, p. 18).

O Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012, criado no governo Dilma Rousseff (2011-2016), dispõe sobre a natureza e finalidade da CAPES, e suas novas atribuições a colocam como um “braço” do MEC, para pensar sobre a política de formação de profissionais da educação. Esse decreto também foi substituído pelo de número 8.977, de 30 de janeiro de 2017, mas nesse caso as alterações realizadas foram de ordem administrativa e não impactaram na discussão que se segue.

Coube à CAPES, a partir desse momento, em regime de colaboração com os entes federados e por meio de termos de adesão firmados com as IES, articular junto a todos os níveis de governo as políticas de formação de professores, delineando ações para a formação inicial e continuada de professores. Coube, também, a ela elaborar programas de modo a atender à demanda social por profissionais da educação, acompanhando o desempenho dos cursos de

licenciatura por meio das avaliações dirigidas pelo INEP. Este último, por sua vez, está articulado à promoção e apoio a estudos, pesquisas e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria de conteúdo e orientação curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais de magistério.

Além disso, é competência da CAPES manter intercâmbio com outros órgãos da administração pública do país, com organismos internacionais e com entidades privadas, objetivando a cooperação para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de profissionais da educação, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes necessários à consecução de seus objetivos (BRASIL, 2012a). Enfim, esse Decreto nº 8.977/2017 explicita “como” as responsabilidades da CAPES relativas ao fomento da política de formação de professores se expressariam nas ações da agência.

Como foi visto, tanto os discursos das organizações multilaterais como dos acadêmicos e das associações e organizações docentes são recontextualizados pela CAPES. Assim, sob a influência do discurso acadêmico e de grande parte das associações docentes, a CAPES advoga que a formação inicial deve ser presencial, enquanto sob a influência das ideias preconizadas pelas organizações multilaterais, a CAPES defende que a formação continuada deve ser feita a distância. Para ambas, enfatiza a necessidade da articulação teoria e prática.

Consideramos que a revogação do Decreto 6.755/2009 é exemplo de regulações em que o Estado se desobriga de implementar as políticas públicas. No Decreto 8.752/2016, a responsabilidade de pensar sobre a política de formação docente está diluída no Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, isentando o Estado de possíveis fracassos.

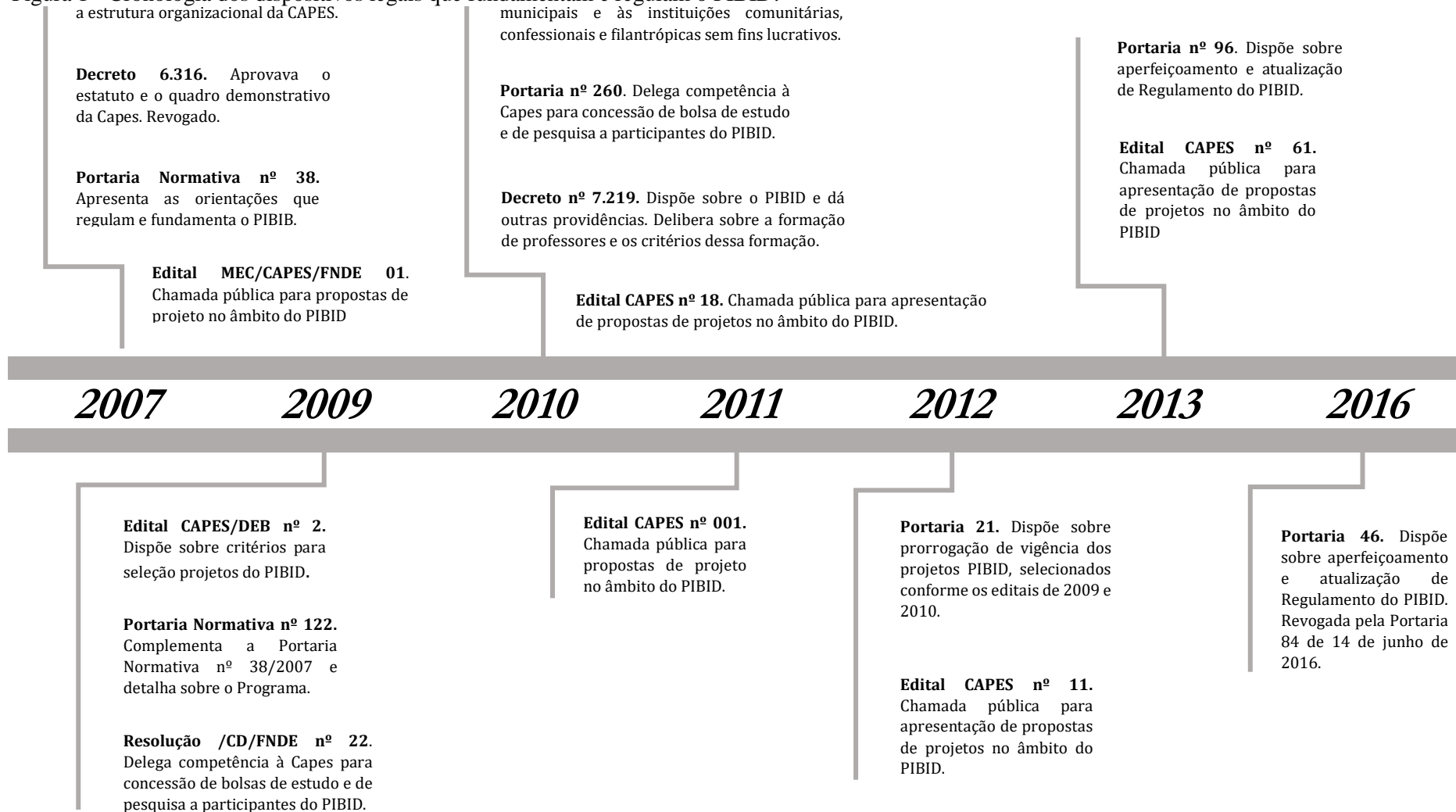
### **2.3 PIBID: relações com as outras políticas do campo**

De acordo com o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que institui o PIBID, o programa visa também proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação dos problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é citada na documentação legal do PIBID a preocupação em incentivar as escolas públicas de educação básica a se tornarem protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores (BRASIL, 2010).

Ao implantar o PIBID como política de formação docente, a ênfase está na iniciação à docência, como fica claro em seus objetivos. Entre os objetivos a serem consolidados pelo programa, de acordo com a Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, Art. 4º, inciso VII, está o de “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre os instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (CAPES, 2013a).

Para a implementação do PIBID, além da portaria e do decreto acima citados, vários dispositivos legais foram disponibilizados para sua fundamentação e regulação, alguns dos quais já foram revogados. Na figura 1, buscamos apresentar, sucintamente, a cronologia desses documentos.

Figura 1 - Cronologia dos dispositivos legais que fundamentam e regulam o PIBID.



Fonte: Elaboração própria a partir de documentos oficiais do PIBID.

Como apresentado no figura 1, o PIBID possui diversos documentos regulatórios entre resoluções, portarias e editais. Durante o período definido para esta pesquisa, encontrava-se em vigor a Portaria nº 96/2013<sup>25</sup>, que estabelecia como objetivos do programa os seguintes:

- 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 oportunidade 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 co-formadores dos futuros docentes e tornando- as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013a).

É possível perceber nesses objetivos um processo de reprodução dos princípios da formação descritos no art. 2º do Decreto nº 6.755/2009<sup>26</sup>, em que a CAPES destaca os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Desse documento destacam-se os princípios:

- III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;
- IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;
- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério (BRASIL, 2009).

---

<sup>25</sup> Com a publicação desta portaria, foi revogada a Portaria no 260/Capes, de 30 de outubro de 2010.

<sup>26</sup>Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

Esses princípios são reproduzidos na Portaria 96/2013, ao dispor sobre a colaboração entre instituições formadoras e redes de ensino; a garantia do padrão de qualidade da formação; a importância da formação em nível superior, articulando a teoria e prática realizadas na escola de educação básica, reconhecimento da educação básica como espaço de formação inicial. Observamos que no processo de recontextualização alguns fragmentos do texto oficial (BRASIL, 2009) são mais valorizados em relação a outros, como a questão da formação continuada. No Decreto 6.755/2009, esse aspecto aparece em três dos 12 princípios da formação. Além disso, a formação continuada está de acordo com as proposições dos organismos internacionais ao indicar que os cursos de formação têm sido incapazes de formar para a prática, em virtude da ênfase dada por esses cursos à teoria. Implicitamente, esses organismos sugerem a formação em serviço como estratégia para suprir a demanda da formação de professores, além de ressaltarem os benefícios de uma formação a baixo custo.

Outro discurso que pode ser observado e que também se articula aos interesses por uma formação aligeirada diz respeito ao protagonismo da escola de educação básica como locus da formação inicial, em detrimento das IES. Entre os sete objetivos do PIBID, três dão ênfase à escola de educação básica como espaço de realização da formação do professor, de certa forma, minimizando o papel da formação em nível superior, uma vez que em seus objetivos a IES não figura como o locus preferencial da formação.

Percebemos, portanto, que ao mesmo tempo em que houve um avanço nas políticas de formação ao vincular essa formação ao nível superior, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, realizada por meio de um projeto formativo nas instituições de educação, garantido em uma base sólida teórica e metodológica como está posto no texto do Decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009), há recuos, como o Decreto 8.752/2016. Isso é evidenciado pelo incentivo às universidades para a formação a distância e pelo papel das IES limitado por uma parceria. Parceria esta formalizada em programas como o PIBID. Outro recuo diz respeito ao fato de o Decreto 8.752/2016 retirar da CAPES a responsabilidade de fomentar programas de iniciação à docência e de concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

A Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, no capítulo II, art. 6º (CAPES, 2013a) ainda determina que o projeto do PIBID tem caráter institucional e deve compreender diferentes características e dimensões da iniciação à docência. Entre elas, destacam-se: (1) estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares; (2) desenvolvimento

de ações que valorizem o trabalho coletivo; (3) participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola; (4) análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos; (5) leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; (6) desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; (7) análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica; (8) elaboração de ações no espaço escolar.

Além disso, o fomento à formação inicial de professores, descrito nos objetivos do PIBID, segue as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/2007, que em seu Artigo 2º estabelece que a participação da União será pautada, entre outras diretrizes, em “XII – instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007a).

A boa aceitação do programa e a sua disseminação por todo país também resultou numa lei que altera a LDB, Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, de onde destacamos o parágrafo 5º do artigo 62:

§ 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 (BRASIL, 2013).

O programa ainda tem por meta ações de valorização do magistério, que encontram lastro nos Princípios e Fins da Educação Nacional, uma vez que está contemplado no Art. 3º, inciso VII da LDB 9.394/96, que o ensino será ministrado com base no princípio da valorização do profissional da educação escolar, e o Art. 67º, que dispõe sobre essa valorização no âmbito do estatuto da profissão e dos planos de carreira do magistério público. No caso do PIBID, essa valorização se expressaria, por exemplo, na designação dos professores da educação básica como cofomadores dos licenciandos, recebendo uma bolsa como contrapartida para supervisionar os bolsistas de ID.

Os dispositivos legais do programa destacam a articulação entre teoria e prática como imprescindível para o desenvolvimento acadêmico e pedagógico do futuro professor, realçando a importância do professor supervisor (SUP) e da escola de educação básica. Ademais, o programa parte da premissa que a aproximação com as atividades da docência pode levar o licenciando ao comprometimento e à identificação com a carreira docente.



A aumentada procura por cursos de formação de professores, e a redução da evasão bem como o reconhecimento de um novo *status* para as licenciaturas, também se configuram como metas do PIBID (CAPES, 2013b).

André (2012) adverte que as avaliações sobre o programa são pontuais e remetem a experiências particulares produzidas no contexto dos subprojetos. E, embora não haja avaliações que comparem o PIBID a outros programas, André (2012) ressalta que muitos estudos evidenciaram resultados positivos do programa como motivação para ingressar na profissão, e o desejo dos professores da educação básica de “[...] rever suas práticas em colaboração com os novos atores do ambiente escolar” (ANDRÉ, 2012, p. 126).

Finalmente, cabe observar que o enfoque centrado na valorização dos saberes tácitos da profissão, na reflexão *na* e *da* prática faz parte dos regulamentos do PIBID. O estímulo à inserção do aluno na escola desde os primeiros períodos do curso traz subjacente a ideia de formação por intermédio da prática e no confronto com as condições da profissão. As orientações expressas nos documentos do PIBID parecem sugerir o deslocamento do lócus da formação, observado no estudo de Freitas (2002), e intensifica-se, secundarizando o papel da teoria e do saber acadêmico na formação do professor. Essa intensificação se materializa na grande importância que o programa dá à prática como princípio da formação e às relações que o futuro professor tem com a prática docente por meio da orientação dada pelo professor supervisor. Prática, essa, que deverá contribuir para a formação inicial do licenciando e para a formação continuada do professor da educação básica.

Para concluir este capítulo, ressaltamos que ele buscou delinear um quadro sobre a formação docente e, para isso, foram utilizadas algumas ideias de autores de prestígio no campo, como Nóvoa, por exemplo, que norteou os Princípios Pedagógicos e objetivos do PIBID, como destaca o Relatório de Gestão da DEB (CAPES, 2013b). Em seguida, foram discutidas as políticas públicas no campo da formação docente, buscando contextualizar o cenário em que o PIBID foi criado. Por último, a apresentação do PIBID, traz dados sobre o programa, bem como seu desenvolvimento ao longo dos últimos anos, conferindo destaque à sua construção para o Relatório de Gestão DEB (CAPES, 2013b) e o Estudo Avaliativo da Fundação Carlos Chagas (GATTI, et al., 2014a).

Podemos dizer, ainda, que refletir sobre o PIBID nos faz debruçar sobre o papel das reformas educacionais e o escopo das políticas de formação de professores, a partir da década de 1990.

Como foi visto, as políticas de formação docente, como o PIBID, são o resultado de um processo de recontextualização de discursos de vários campos: organismos internacionais, associações docentes, produções acadêmicas, etc., que deslocam esses discursos de acordo com os objetivos do novo contexto onde serão produzidos.

### **3 O CENÁRIO DA PESQUISA: O PIBID, OS INSTITUTOS FEDERAIS E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Ao contrário do que as visões clássicas de análise política propõem, o processo de produção e coordenação das políticas educativas não resulta, unicamente, da ação unidirecional (de cima para baixo) do governo e da sua administração, mas resulta antes de um processo complexo de vários polos e tipos de regulação em que intervêm diferentes atores, em diferentes níveis (**BARROSO, J., 2013, p. 19**).

Este capítulo volta-se para a análise das fontes documentais da pesquisa, considerando os espaços em que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é executado: os Institutos Federais do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e do Triângulo Mineiro (IFTM) e as Escolas de Educação Básica parceiras. Desse modo, o objetivo deste capítulo é delinear o cenário e analisar as repercussões do PIBID, apontando “como e porque” as propostas desse programa foram recontextualizadas em cada local onde ocorreram.

Antes de focalizarmos esses aspectos, abordamos como o PIBID está inserido dentro das formas de regulação da educação pelo Estado. Em seguida, investigamos aquilo que foi alcançado pelo PIBID no Brasil, nos locais em que esse programa foi implementado, observando seus efeitos. No final, buscamos contextualizar os IF desde sua gênese, pensando essas instituições como lócus da formação de professores a partir da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Apresentamos as características do cenário da investigação de duas maneiras: inserido no contexto macro do programa e dos IF, e no contexto micro, com o intuito de evidenciar as especificidades do IFNMG e do IFTM e das escolas de educação básica atendidas pelos subprojetos dessas instituições.

#### **3.1 O efeito PIBID: entre o planejamento e a implementação**

Nesta seção trazemos à discussão como o PIBID pode ser considerado uma forma de regulação educativa. Na acepção de Oliveira (2006), há uma tendência do Estado de transferir o seu papel de executor para a sociedade. Podemos entender que o PIBID confirma essa tendência se considerarmos o papel regulador da CAPES em relação ao programa. Apesar da atribuição de fomentar a formação de professores, é possível perceber características de uma política de regulação quando analisamos o programa inserido nesse contexto maior de reformas

políticas, na focalização dos investimentos representados pelas bolsas aos participantes, na descentralização de recursos que responsabiliza os coordenadores de área pela gestão do custeio das ações do programa, e nos instrumentos avaliativos, a saber, os relatórios e os eventos acadêmicos sobre o programa.

Conforme discutido no capítulo anterior, os dispositivos legais que sustentam o PIBID estão respaldados em um projeto macro que visa alterações na educação e que tem sua gênese em duas grandes conferências: a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia e a Declaração de Nova Delhi, na Índia, em que se reafirmam os compromissos assumidos pela primeira conferência. Entre as estratégias e diretrizes a serem implementadas, traduzidas na frase “Educação para a equidade social”, a formação de professor torna-se essencial, pois será a formação desse profissional um dos pilares para a consecução das orientações, tendo em vista que o professor passa a ser visto como agente direto da mudança pretendida.

Para Oliveira (2006), as reformas dos anos de 1990 tiveram como principal orientação a equidade social que vai repercutir diretamente sobre a profissão e a identidade docente, pois exerceram interferências nas relações de trabalho na escola. Entre essas mudanças, o entendimento de que o sistema escolar é espaço para a formação para o emprego formal e regulamentado “permanece como um imperativo para os sistemas escolares, ao mesmo tempo em que estes devem desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório que visem à contenção da pobreza” (OLIVEIRA, 2006, p. 210).

Diversos autores têm discutido a articulação das reformas educativas e a reestruturação do Estado, mas nosso esforço no sentido de compreender essa articulação em relação ao PIBID apoia-se, em especial, em Barroso (2005, 2006) e Oliveira (2005, 2006, 2007). O primeiro, por ser um autor que tem se dedicado à temática e construído referências teóricas que nos ajudam a compreender esse cenário. A segunda, em razão de discutir as repercussões da regulação educativa sobre o trabalho docente.

De acordo com Barroso (2006), *regulação* é um termo polissêmico que vai variar conforme o quadro teórico, disciplinar e linguístico em que se insere. Uma das possibilidades é utilizá-lo para descrever dois fenômenos diferenciados mas interdependentes: os modos como as regras que orientam as ações dos atores são produzidas e aplicadas e a forma como essas regras são apropriadas e transformadas. Entendemos que os dispositivos legais e as orientações do PIBID constituem a produção e a aplicação das regras que orientam as ações dos atores e os

documentos produzidos pelas IES, e as interpretações e ações dos participantes do programa configuram como as regras são apropriadas e transformadas em cada contexto.

A perspectiva de Barroso (2006) ainda permite outras inferências. Ao inserir o PIBID dentro dos mecanismos de regulação desencadeados pelos acordos promovidos pelas Conferências de Jomtien e Nova Delhi, consideramos o que Barroso (2005) aponta como “multirregulação”. Para o autor, a “regulação do sistema educativo” constitui-se em um “sistema de regulações”.

os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido a priori, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes (BARROSO, 2005, p. 734).

Isso significa dizer que a política de formação de profissionais da educação é engendrada a partir dos anos 1990 em decorrência das referidas conferências é o resultado de debates, negociações e confronto de vários discursos de origem em diferentes campos e que têm como objeto a educação.

Segundo Barroso (2006), os efeitos dos modelos regulativos estão divididos em três níveis: os efeitos contaminação, hibridismo e mosaico, sendo que é nesses níveis que se manifestam as regulações transnacional, nacional e microrregulação local.

O efeito contaminação refere-se à tendência de países em importar ideias de outros países para serem aplicadas em sua realidade em razão da busca por soluções mais rápidas. Se considerarmos que os estudos de Nóvoa (2009b) que inspiraram os princípios do PIBID tratam de um contexto de formação de professores em Portugal, podemos inserir o programa nesse nível.

O efeito hibridismo diz respeito à ambiguidade que emerge da sobreposição de diferentes discursos, lógicas e práticas na definição de ações políticas, e permite inserir o PIBID nesse nível. Isso pode ser evidenciado ao considerarmos que a CAPES poderá vir a acolher recomendações de vários órgãos como os organismos supranacionais e dos acordos firmados com esses organismos. Esta possibilidade é certificada pelo Art. 2º, Inciso VII, do Parágrafo 2º do decreto 8.977 de 30 de janeiro de 2017, no qual está disposto que no âmbito da educação básica a CAPES poderá

manter intercâmbio com outros órgãos da administração pública do País, com organismos internacionais e com entidades privadas nacionais ou estrangeiras, com vistas à promoção da cooperação para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de profissionais de magistério, mediante a celebração de

convênios, acordos, contratos e ajustes que forem necessários à consecução de seus objetivos (BRASIL, 2017).

O efeito mosaico é resultante do processo de construção das políticas que emergem da adaptação dessas políticas a situações, públicos ou clientela específicos, portanto, não atingindo a globalidade dos sistemas escolares. Esse nível abarca o contexto do PIBID e as suas recontextualizações na escola de educação básica, no curso de licenciatura, nas práticas decorrentes dos desenvolvimentos dos subprojeto, e, talvez por isso, seja o que melhor explique o programa.

De acordo com o Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica – 2009-2013, o PIBID lançou oito editais entre 2007 e 2013. As primeiras atividades do programa foram iniciadas no começo de 2009. Segundo esse relatório,

De um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o programa cresceu para a concessão de 49.321 bolsas, em 2012. Nos editais de 2013, foram aprovadas a ampliação de projetos existentes, a inclusão de novos subprojetos/áreas e a participação de bolsistas do ProUni, uma vez que nas instituições privadas são formados cerca de 70% dos professores em exercício. As bolsas serão implementadas em 2014 e alcançam o número de 90.254 concessões, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 *campi*. Na região Nordeste está o maior percentual de bolsistas: 31% (CAPES, 2013b, p. 6-7).

O relatório afirma que, apesar do pouco tempo de execução, o programa mostrou efeitos significativos no que se refere a:

- a) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica;
- b) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais;
- c) reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas;
- d) melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos;
- e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- f) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
- g) inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores;
- h) participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior (CAPES, 2013b, p. 7).

O modelo de formação do PIBID, assentado na tríade Universidade (formadores) - Licenciando (formação inicial) – Escola de Educação Básica (professor coformador), é defendido nos documentos legais como uma alternativa apropriada para superar o

distanciamento que, historicamente, observa-se entre os espaços da formação e do exercício profissional – Ensino Superior e Educação Básica, conforme a DEB (CAPES, 2013b).

O programa abrangeu, ao longo da publicação dos editais, um número significativo de estudantes de licenciatura de todo o país. Conforme aponta o Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (2009-2013), em 2007, ao ser implantado, o PIBID atendia cerca de três mil bolsistas das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática (CAPES, 2013b). A partir de 2009, ele foi ampliado, abrangendo todas as licenciaturas. Em 2014, 87.060 bolsistas (bolsas de iniciação à docência (ID), supervisão (SUP), coordenação de área (CA), coordenação de área gestão (CG) e coordenação institucional (CI)) foram atingidos pelo programa. Considerando o PIBID Diversidade, esse número abrangeu 90.254 bolsistas. No Edital nº 61/2013, participaram do PIBID 284 Instituições de Educação Superior (IES) de todo o país, que desenvolvem 313 projetos institucionais entre PIBID e PIBID Diversidade em aproximadamente quatro mil escolas públicas de educação básica<sup>27</sup> (CAPES, 2013c).

Quanto ao número de bolsas de ID, o PIBID e o PIBID Diversidade contemplam 72.845 bolsas (CAPES, 2017)<sup>28</sup>, enquanto o número total de matrículas nas licenciaturas no Brasil é igual a 1.471.930, segundo dados do Censo da Educação Superior (2015). Em termos percentuais, o número de bolsas de ID do PIBID e PIBID Diversidade representa 4,9% do total dos licenciandos matriculados no Brasil, atualmente. Quando analisamos esses dados em relação aos IF, o número de matrículas na licenciatura é igual a 45.140, enquanto o número de bolsas de ID compreende 10.541, significando 23,4% do total das bolsas. Relativamente às escolas públicas atendidas pelo programa, esse número representa aproximadamente 2,7% do total de escolas básicas públicas de educação básica no Brasil, considerando o Censo Escolar 2008-2014.

Mas não só os números são reveladores do PIBID, pois seu valor é ressaltado nos documentos oficiais e também nos estudos acerca do tema. Por isso, conhecer a respeito de um tema de pesquisa é importante, pois destacar enfoques e identificar lacunas. Nesse contexto, a realização desse recorte na produção científica sobre a formação de professores teve o objetivo de compreender o que foi produzido sobre esse objeto de estudo em um determinado período de tempo.

---

<sup>27</sup> Disponível em: <[http://www.CAPES.gov.br/educacao\\_basica/CAPESPIBID](http://www.CAPES.gov.br/educacao_basica/CAPESPIBID)>. Acesso em 23 abril 2016.

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 12 fev. de 2017.

### 3.1.1 O que dizem os estudos sobre o PIBID

Investigar o que se produziu academicamente sobre o PIBID visou um aprofundamento do tema, visando refinar a pesquisa e, principalmente, subsidiar a análise do material documental e empírico referentes a esta tese. Nossa pretensão é de que, ao apontar o conteúdo das pesquisas, seja possível verificar os alcances, limites e possibilidades do PIBID inserido no campo da formação de professores.

Para realização do levantamento e análise da produção científica sobre o PIBID nos últimos cinco anos, utilizamos a metodologia do Estado de Conhecimento, na perspectiva de Morosini e Fernandes (2014). De acordo com esses autores,

o estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros *sobre uma temática específica*. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155, grifo nosso).

Com base nessa opção metodológica, buscamos a produção científica sobre o tema nas seguintes fontes: *Google Acadêmico*<sup>29</sup>, Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>30</sup>, Banco de dados de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>31</sup>, além de trabalhos apresentados em eventos científicos da área da Educação, tais como: Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup>O *Google Acadêmico* possibilita a pesquisa de literatura acadêmica de forma abrangente. Nesse portal, pode-se pesquisar várias disciplinas e fontes, como: artigos revisados por especialistas (*peer-reviewed*), teses, livros, resumos e artigos de editoras acadêmicas, organizações profissionais, bibliotecas de pré-publicações, universidades e outras entidades acadêmicas em um só lugar. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/intl/pt-BR/scholar/about.html>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

<sup>30</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) disponibiliza uma ferramenta de busca e consulta a informações sobre teses e dissertações defendidas a partir de 1987, junto a programas de pós-graduação do país. Essas informações são fornecidas pelos programas de pós-graduação à Capes. Disponível em: <http://bancodeteses.CAPES.gov.br>. Acesso em 14 mar. 2015.

<sup>31</sup> A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com o apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 20 jun. 2015. Optou-se por esse portal diante da insuficiência de dados levantados no Portal de Teses e Dissertações da Capes e, principalmente, porque ele apresenta o texto completo do trabalho.

<sup>32</sup>A ANPEd é uma sociedade civil sem fins lucrativos e tem por finalidade o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Configura-se como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, constituindo-se em referência maior na produção e divulgação do



e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)<sup>33</sup>. Considerando a especificidade de nosso objeto de estudo, a busca por informações em vários bancos de dados, visou abranger o maior número possível de trabalhos na área.

Definimos a abrangência do levantamento entre os períodos de 2011 a 2015 em razão da publicação, pela CAPES, do primeiro edital do PIBID, destinado a contemplar os cursos de licenciatura das universidades públicas (MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, publicada no DOU, em 13/12/2007), com projetos iniciados a partir de 2009. Partimos do pressuposto de que trabalhos sobre esse programa poderiam aparecer em eventos acadêmicos a partir dos anos seguintes, mas para efeito de abrangência dessa revisão, optamos pelos últimos cinco anos. Uma razão para esta definição foi a leitura dos estudos de André (2002), Brzezinski e Garrido (2006), Brzezinski (2014) e Romanowski (2013), que permitiram conhecer o que vinha sendo produzido até então no campo da pesquisa sobre a formação de profissionais da educação no Brasil. Outro motivo foi que na pesquisa de Brzezinski (2014) sobre a formação de profissionais da educação, que abrangeu o período entre 2003 e 2010, não há referência a estudos sobre a temática desta tese.

A primeira opção de busca de trabalhos sobre o PIBID e sobre os Programas de Formação Inicial de Professores foi realizada no *Google Acadêmico*. A opção por essa fonte foi motivada pelo entendimento de que esse portal possui uma busca abrangente, capaz de contemplar o objeto de estudo da pesquisa em teses e dissertações, artigos, resumos e textos completos de anais de eventos acadêmicos, em periódicos e bibliotecas que disponibilizam documentos *online* em diversas bases de dados.

Entre os trabalhos levantados no *Google Acadêmico*, encontramos 85 trabalhos completos em anais de evento, 51 artigos em revistas, oito dissertações, cinco trabalhos de conclusão de curso e um livro. Em relação aos trabalhos, considerando a data da publicação, tem-se cinco trabalhos em 2011, 21 em 2012, 31 em 2013, 35 em 2014 e 47 em 2015. Ressaltamos que em 11 trabalhos não foi possível identificar a data da publicação. Essa produção está especificada na tabela 3.

---

conhecimento em Educação. Disponível: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/sobre-a-anped?m=1>>. Acesso em: 21 abril 2015.

<sup>33</sup> O ENDIPE é um evento científico que reúne pesquisadores e profissionais da educação que atuam com diferentes questões relacionadas à temática da Formação Docente. O evento ocorre de dois em dois anos em diferentes estados e é organizado por Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipec/publicacoes.php>>. Acesso em: 04 abril 2015.

Tabela 3 - Pesquisas levantadas no *Google Acadêmico* a partir de palavras-chave

<i>Descritor</i>	<i>Filtros da Plataforma BDTD</i>	<i>Pesquisas localizados</i>
1. PIBID e licenciatura	Encontrar artigos: com todas as palavras Onde minhas palavras ocorrem: no título do artigo Exibir com data: 2011 a 2015	17
2. PIBID e Formação de Professores	Encontrar artigos: com todas as palavras Onde minhas palavras ocorrem: no título do artigo Exibir com data: 2011 a 2015	65
3. PIBID e Instituto Federal	Encontrar artigos: com todas as palavras Onde minhas palavras ocorrem: no título do artigo Exibir com data: 2011 a 2015	4
4. PIBID e Políticas de Formação de Professores	Encontrar artigos: com todas as palavras Onde minhas palavras ocorrem: no título do artigo Exibir com data: 2011 a 2015	5
5. PIBID e Formação de Profissionais da Educação	Encontrar artigos: com todas as palavras Onde minhas palavras ocorrem: no título do artigo Exibir com data: 2011 a 2015	0
6. PIBID e Iniciação à Docência	Encontrar artigos: com todas as palavras Onde minhas palavras ocorrem: no título do artigo Exibir com data: 2011 a 2015	7
7. PIBID e Programas de Formação Inicial de Professores	Encontrar artigos: com todas as palavras Onde minhas palavras ocorrem: no título do artigo Exibir com data: 2011 a 2015	0
8. PIBID e Formação Inicial	Encontrar artigos: com todas as palavras Onde minhas palavras ocorrem: no título do artigo Exibir com data: 2011 a 2015	50
9. Implementação do PIBID	Encontrar artigos: com todas as palavras Onde minhas palavras ocorrem: no título do artigo Exibir com data: 2011 a 2015	2
<b>10. Total</b>		<b>150</b>

Fonte: Elaboração própria (2015)

Os trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES contemplaram a produção acadêmica até o ano de 2012. Para a busca por pesquisas sobre o PIBID no banco de dados da CAPES, o filtro utilizado foi “Em todos os campos”, e o resultado obtido foi o seguinte: 21 dissertações, cinco delas em 2011 e o restante em 2012. Dos trabalhos encontrados, seis não possuem qualquer relação com o PIBID e foram descartados; 15 trabalhos, dois de

2011 e 13 de 2012, têm alguma relação com o programa e, dessa forma, foram separados por descritores e podem ser verificados na tabela 4:

Tabela 4 - Pesquisas levantadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a partir de palavras-chave

<i>Descritor</i>	<i>Filtros da Plataforma BDTD</i>	<i>Pesquisas localizadas</i>
1. PIBID e licenciatura	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	2
2. PIBID e Formação de Professores	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	8
3. PIBID e Instituto Federal	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	0
4. PIBID e Políticas de Formação de Professores	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	0
5. PIBID e Formação de Profissionais da Educação	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	0
6. PIBID e Iniciação à Docência	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	1
7. PIBID e Programas de Formação Inicial de Professores	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	0
8. PIBID e Formação Inicial	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	1
9. PIBID e Outros Assuntos	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	3
<b>10. Total</b>		<b>15</b>

Fonte: Elaboração própria (2015)

A coleta de dados por meio do IBICT revelou um significativo número de trabalhos sobre o PIBID. A metodologia empregada pautou-se nos mesmos critérios de busca utilizados para os outros bancos de dados. Assim, para localizar pesquisas que abordam o tema, a palavra-chave empregada foi *PIBID* com os seguintes filtros: “todos os campos”, “ano de publicação: de 2011 a 2015”, “área: Educação”. Foram localizadas 89 publicações<sup>34</sup>, sendo 68 de Mestrado

<sup>34</sup> Entre as instituições citadas nas publicações, tem-se a Universidade Estadual de Londrina (UEL), com dez trabalhos; seguida pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com oito trabalhos; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com sete trabalhos; a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade Federal de Uberlândia, com seis trabalhos cada uma; Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade

e 21 de Doutorado.

Entre esses trabalhos, um estudo não foi classificado, pois a plataforma do IBICT não apresentou os dados completos da pesquisa. Em relação aos demais, se considerarmos o total de trabalhos e os anos em que foram publicados, verificamos que a maior produção ocorreu no ano de 2014, com 39 trabalhos; seguido por 23 no ano de 2013; 19 em 2015; seis em 2012 e somente um trabalho em 2011. Como pode-se perceber, a maior parte dos estudos sobre o tema concentrou-se nos anos de 2013 e 2014. A organização das pesquisas levantadas no portal de Teses e Dissertações do IBICT está descrita na tabela 5:

Tabela 5 - Pesquisas levantadas no Banco de Dados de Teses e Dissertações do IBICT a partir de palavras-chave

<i>Descritor</i>	<i>Filtros da Plataforma BDTD</i>	<i>Pesquisas localizadas</i>
1. PIBID e licenciatura	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	2
2. PIBID e Formação de Professores	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	18
3. PIBID e Instituto Federal	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	0
4. PIBID e Políticas de Formação de Professores	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	3
5. PIBID e Formação de Profissionais da Educação	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	9

---

Federal do Paraná (UFPR), Universidade de Brasília (UNB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Ceará (UFC), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC\_RS), cada uma com quatro publicações sobre o tema; Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) todas com três trabalhos cada; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Viçosa (UFV), com dois trabalhos cada; Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), cada uma com um trabalho sobre o tema. Fonte: Disponível em <<http://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=PIBID&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=&publishDateto=>>>. Acesso em 20 jun. 2015.

<i>Descritor</i>	<i>Filtros da Plataforma BDTD</i>	(continuação) <i>Pesquisas localizados</i>
6. PIBID e Iniciação à Docência	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	6
7. PIBID e Programas de Formação Inicial de Professores	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	2
8. PIBID e Formação Inicial	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	10
9. PIBID e Outros Assuntos	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	37
<b>10. Total</b>		<b>88</b>

Fonte: Elaboração própria (2015)

Os trabalhos publicados em eventos acadêmicos apresentam resultados de pesquisas finalizadas ou em andamento realizadas no país. Para essa revisão, foram selecionados dois eventos, para levantamento dos trabalhos apresentados: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd) - Reuniões Anuais (34<sup>a</sup>/2011, 35<sup>a</sup>/2012, 36<sup>a</sup>/2013, 37<sup>a</sup>/2015), e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Encontros de 2012 e 2014.

O levantamento de estudos sobre o PIBID no sítio da ANPEd não resultou em um número significativo: apenas dois trabalhos dedicados ao tema, os quais foram apresentados na 37<sup>a</sup> Reunião, ocorrida em 2015. O primeiro trabalho encontrado é uma pesquisa de abordagem (auto)biográfica que visou compreender como os espaços-tempos das experiências formativas se configuravam na interface entre o PIBID e o processo de iniciação à docência por meio das “escritas de si” das bolsistas (ALVES, F., 2015). O segundo trabalho, por sua vez, buscou compreender as percepções sobre o início da docência de professores de educação física em formação. Os dois trabalhos apresentados na 37<sup>a</sup> Reunião têm em comum a escola de educação básica como espaço de iniciação à docência, e o PIBID como o articulador da formação de novos professores.

Em relação aos trabalhos sobre o programa apresentados nos ENDIPE 2012 e 2014, a busca foi significativa. Nos anais eletrônicos encontramos 46 trabalhos em 2012. A busca por trabalhos no XVII ENDIPE/2014 foi realizada nos anais impressos do evento. No encontro de 2014, foram localizados 65 trabalhos, sendo um Simpósio sobre o PIBID, 15 trabalhos apresentados na forma de painéis e 49 trabalhos, em formato de pôsteres. Na tabela 6, pode-se verificar a classificação dos trabalhos de acordo com os descritores.

Tabela 6 - Pesquisas levantadas nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

<i>Descritor</i>	<i>Filtros*</i>	<i>Pesquisas localizados</i>
1. PIBID e licenciatura	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	5
2. PIBID e Formação de Professores	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	29
3. PIBID e Instituto Federal	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	0
4. PIBID e Políticas de Formação de Professores	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	7
5. PIBID e Formação de Profissionais da Educação	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	12
6. PIBID e Iniciação à Docência	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	7
7. PIBID e Programas de Formação Inicial de Professores	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	0
8. PIBID e Formação Inicial	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	17
9. PIBID e Outros Assuntos	Título: palavra constante no título Ano: 2011 a 2015 Área: Educação	34
<b>10. Total</b>		<b>111</b>

Fonte: Elaboração própria (2015)

\* Parte do trabalho realizado manualmente.

Na revisão das publicações sobre o PIBID observamos que os trabalhos realizados próximo à data da publicação dos primeiros editais do PIBID, como 2011 e 2012, trazem uma visão otimista em que o programa é visto como uma possível alternativa ao atual modelo de formação de professores. À medida que os trabalhos se distanciam da data dos primeiros editais, as pesquisas apresentam considerações mais críticas quanto à relevância do programa.

Uma crítica e/ou limite apontado e que pode ser considerada importante é retratado em um trabalho, no qual alguns bolsistas de ID se ressentem da indisponibilidade dos cofomadores em estabelecer vínculos com o bolsista, de integrarem-se ao subprojeto do PIBID em uma atitude colaborativa de aprendizagem. Assim, muitos estudos analisados já começam a questionar as contribuições do programa, o que sugere a importância do seu aperfeiçoamento e, nesse sentido, a pesquisa tem um papel fundamental.

Os resumos e/ou introdução da produção científica (teses, dissertações, artigos, anais de evento) sobre o PIBID, muitas vezes, revelaram a crença de que a qualidade da educação se encerra na formação inicial e continuada do professor e de que o PIBID constitui-se em um mecanismo de superação desse problema. Uma razão para isso é que os trabalhos analisados sobre o PIBID - teses, dissertações, artigos de revista ou de anais de evento - em sua maioria, buscam dar visibilidade ao programa, exaltando suas contribuições para a formação docente.

A revisão da produção acadêmica leva-nos a buscar examinar o PIBID dentro de uma política pública de formação. Isso nos desafia a analisá-lo sob o ponto de vista dos resultados esperados e dos resultados inesperados, objetivando percebê-lo como um processo que precisa reconhecimento dos limites e aprimoramento das decisões.

### **3.1.2 Os efeitos do PIBID**

Um aspecto que emerge quando se propõe a refletir sobre a relação entre política pública e o desenvolvimento de um determinado campo diz respeito à análise dos efeitos dessa política e suas relações com os resultados esperados. Podemos notar que os resultados esperados pelo programa, ao ser instituído, estão sendo alcançados, se considerarmos os resultados apresentados pelos diversos trabalhos selecionados no levantamento realizado e tratados no item anterior. Esses indicadores são apresentados nesses textos a partir de experiências locais de uma determinada instituição de ensino superior.

Outros indicativos são: o Relatório de Gestão PIBID (2009-2013), da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) (CAPES, 2013b); o Relatório de Gestão do Exercício (2014, 2015), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES (CAPES, 2014; CAPES 2015); o estudo avaliativo sobre o programa da Fundação Carlos Chagas (FCC), realizado por Bernardete A. Gatti, Marli E. D. A. André, Nelson A. S. Gimenes, Laurizete Ferragut; e o portal virtual do Ministério da Educação.

Com base no levantamento bibliográfico realizado, percebemos que os resultados demonstram os efeitos positivos do programa e suas contribuições para a formação inicial. Alguns desses resultados destacam a dinâmica implementada pelo programa nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas, em que se observa que o PIBID conseguiu estabelecer situações de aprendizagem mais ativas desenvolvidas fora da sala de aula.

Entre os exemplos de atividades, estão: as excursões a diversos espaços para complementação da aprendizagem feita na sala de aula; o uso de laboratório; a realização de hortas escolares; o uso da biblioteca e dos laboratórios ociosos das escolas; as atividades ao ar

livre, entre outras ações. Esses estudos ressaltam que por meio do desenvolvimento do PIBID, a sala de aula tornou-se um espaço dinâmico, em que as interações passaram a acontecer considerando o protagonismo do aprendiz, ou seja, o aluno da educação básica como centro do processo.

Outro destaque é dado à motivação de docentes e licenciandos para buscar formas de melhoria na qualidade da escola pública. Nos estudos analisados, uma dessas melhorias pode ser exemplificada pelo trabalho professor supervisor (SUP) e do bolsista de iniciação à docência (ID) que planejam situações de aprendizagem dos alunos da educação básica em conjunto. Devem ser evidenciadas ainda as reuniões de planejamento realizadas por eles, em que são apontadas a importância do trabalho coletivo.

Ademais, outro ponto que chama a atenção é o uso de pesquisa para o planejamento do trabalho nos diferentes contextos dos subprojetos, que corresponde à atividade de buscar nas pesquisas, materiais e informações que possam favorecer a aprendizagem do aluno dessa etapa. Faz parte também dessa atividade, segundo os referidos estudos, um movimento de atualização dos professores da educação básica por meio do intercâmbio de conhecimentos entre o professor formador ou CA, licenciando ou bolsista de ID e o professor coformador ou SUP, com apresentação de novas informações ou de uma metodologia diferenciada sobre o conteúdo estudado. Nessa atividade, haveria, assim, a valorização do professor e elevação da qualidade da formação.

Os estudos e trabalhos sobre o PIBID ressaltam também o avanço na pesquisa de metodologias de ensino, o que demonstra a colaboração do PIBID para que bolsistas de ID, SUP, CA se empenhem na elaboração de materiais didáticos e metodologias de aprendizagem que levem em consideração a efetiva aprendizagem do aluno da escola de educação básica, como jogos, atividades lúdicas, de expressão corporal e artística com o objetivo de inserir os licenciandos nas escolas de educação básica, oportunizando-lhes criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador, discurso também semelhante aos documentos oficiais.

A execução do subprojeto do PIBID passa por processos de recontextualizações, produzindo efeitos diversos dos previstos, mesmo quando buscam atender os documentos orientadores do programa.

Os estudos em questão mostram que o programa trouxe uma preocupação dos participantes em divulgar o trabalho realizado por eles no âmbito do PIBID, o que é feito por meio de feiras de ciência, mostra de trabalhos, seja nas IES ou nas escolas de educação básica



e participação em eventos científicos, tanto pelos bolsistas de ID quanto pelos SUP.

Outro aspecto ressaltado nesses estudos diz respeito à ampliação da interação entre IES e escola de educação básica e ao fortalecimento das relações entre universidade e esse nível da educação. Os estudos apontam que essa parceria estabeleceu oportunidades para que a universidade e a escola aprendessem uma com a outra, demonstrando o caráter integrador do programa. Os estudos também apontam que essa aproximação favorece tanto a IES, que tem à sua frente um campo de pesquisa, quanto a escola de educação básica, que passa a se beneficiar das ações empreendidas para ajudá-la. E assim, ressaltam que o programa ampliou os espaços para discussões sobre a educação e, principalmente, o acesso do professor da escola de educação básica a essas oportunidades.

Deve ser destacado também o aumento do interesse pelos cursos de licenciatura como um dos aspectos positivos do programa, segundo esses estudos. Esse fator se relaciona com uma melhor valorização da docência e com o desejo do bolsista de ID de permanecer na profissão, após conhecer o contexto em que ela está inserida, de forma semelhante, aos textos oficiais.

As semelhanças dos estudos consultados com os objetivos do PIBID são evidentes. A favor dos resultados apresentados nesses trabalhos, podemos argumentar que os projetos institucionais e os subprojetos são elaborados tendo em vista ações que levem à consecução dos objetivos do programa, o que explicaria as semelhanças. Da mesma forma, um contra-argumento está na subjetividade presente nos dados que se referem a experiências pontuais em pesquisas realizadas em grande parte por participantes do programa e em que esses resultados tendem, de certa maneira, a refletir o que está disposto nas diretrizes do programa. Nesse sentido, há necessidade de pesquisas aprofundadas que possam aferir, com mais rigor e de forma mais abrangente, os efeitos do programa na formação de professores. Nos dizeres de André (2012, p. 126),

Ainda não foi feita uma avaliação abrangente dos efeitos do PIBID na formação de jovens professores, nem uma comparação entre a qualidade da formação dos egressos desse e de outros programas, mas as avaliações pontuais que vêm sendo desenvolvidas (AMBROSETTI; RIBEIRO; TEIXEIRA, 2011) têm evidenciado resultados muito positivos, seja na motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão, seja na disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os novos atores do ambiente escolar.

Outro documento, já citado, usado como indicador para a análise que ora se apresenta foi o Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica (2009-2013). Nesse texto, a DEB

apresenta uma visão histórica do programa, os números do PIBID e justifica o crescimento do programa nos quatro anos a que se refere o Relatório em razão da qualidade e do impacto que ele tem gerado (CAPES, 2013b).

O relatório chama a atenção para os dados quantitativos, mostrando que o Nordeste é a região com o maior número de bolsistas e de IES participantes, o que é considerado atípico nos programas educacionais. Além disso, os dados qualitativos indicam o impacto do PIBID em todos os atores envolvidos com o programa e nos cursos de formação de professores, configurando-se como “[...] verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica” (CAPES, 2013b, p.35). O relatório credita ao PIBID o cenário de mudanças positivas no tocante às escolas e à valorização dos professores e afirma que os impactos do programa

reforçam a proposição de que o PIBID tem sido uma importante política pública com alto potencial de melhoramento dos cursos de licenciatura, justamente por inserir a formação no interior da escola e enfatizar a complexidade da formação de professores no debate e nas ações voltadas à profissionalização dos professores que atuarão nas escolas de educação básica (CAPES, 2013b, p.54).

Outro ponto importante destacado no relatório refere-se ao fato de que as escolas participantes têm feito dos espaços escolares um lugar favorável à relação teoria e prática, oportunizando a revitalização desses espaços como um “[...] lugar privilegiado para a profissionalização dos docentes que, *a posteriori*, atuarão neles” (CAPES, 2013b).

Por fim, chama atenção no documento a contratação de consultores externos para a avaliação do programa, o que resultou em três produtos: a análise qualitativa das informações dos formulários enviados pelos coordenadores do PIBID; o documento com os indicadores qualitativos e quantitativos de acompanhamento dos projetos e subprojetos do PIBID e a avaliação da estrutura do PIBID e proposição de melhoramentos no desenho metodológico do programa, com a finalidade de ajustes e realinhamentos na política pública (CAPES, 2013b). É importante ressaltar, também, que o Relatório de Gestão da CAPES/DEB (CAPES, 2013b) apresenta semelhanças com os resultados apresentados pelos estudos analisados nesta tese.

Esses documentos dizem respeito a uma das dimensões da regulação das políticas públicas: a avaliação como um instrumento de controle exercido pelo Estado. Barroso (2005), cita o trabalho de Lessard, Brassard & Lusignan (2002) para explicar o novo papel do Estado como aquele que regula e avalia, definindo as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo em que estabelece um sistema de monitoração e de avaliação para saber se os resultados

foram alcançados ou não.

Outro documento analisado foi o Relatório de Gestão do exercício de 2013 (CAPES, 2014a) que explicita no Anexo 4 - Detalhamento das Iniciativas Estratégicas, que uma de suas iniciativas seria “Consolidar e ampliar o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência”, cujo objetivo era “Expandir o fomento à formação de professores e profissionais para a educação básica”. Para isso, a DEB deveria promover: ações de aprimoramento do regulamento e das bases legais do programa; estabelecimento de rotinas, padronização de instrumentos e cronograma de publicação de Editais; inserção do PIBID no Portal Comunidades; sensibilização das IES, Pró-reitorias, programas de pós-graduação e secretarias de educação para a importância do PIBID; acompanhamento e avaliação do andamento do programa e de seus impactos e avaliação e divulgação periódica da produção decorrente do programa, que deveriam acontecer até dezembro de 2015. Nesse documento, o processo de regulação do Estado é transferido para níveis intermediários, nesse caso, para a DEB, a quem cabia monitorar e promover ações de acompanhamento e avaliação dos subprojetos desenvolvidos.

Uma questão a ser considerada em relação ao entendimento do PIBID como política de formação está na abrangência do programa. Considerado como política, ele deveria contemplar todos os alunos de licenciatura do país.

O Relatório de Gestão do Exercício (CAPES, 2014) mostra que em 2014 o PIBID teria um crescimento no número total de bolsas para todos os participantes equivalente a quase 83% relativo às concessões de 2013. Em relação ao atendimento de IES e escolas de Educação Básica de 2013 para 2014, o crescimento seria de 60,51% e 44,24%, respectivamente. Contudo, em 2015, há um decréscimo de 9,15% de bolsas pagas aos participantes do programa, passando de 90.254 para 81.993 bolsas. O relatório não especifica o motivo da diminuição, mas podemos inferir, pela leitura desse documento, que um dos motivos seria o recebimento indevido de bolsas, sendo “[...] 7.487 bolsistas que acumulam bolsas da CAPES com as do CNPq e do FNDE” (CAPES, 2015, p. 17). Apesar do crescimento do programa, como já foi dito, ele cobre apenas 4,7%<sup>35</sup> dos alunos da licenciatura brasileiros.

Em 2016, o programa não previu um edital para credenciamento de novos participantes

---

<sup>35</sup> Segundo o Censo da Educação Superior o número de alunos que frequentam curso de licenciatura no Brasil em 2016 era de 1.520.494. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>. Acesso em 29 set. 2017.

e o número de bolsas permaneceu o mesmo. De acordo com as entrevistas realizadas com os coordenadores de área dos subprojetos, a orientação da CAPES para 2016 era a de que não haveria concessão de novas bolsas e à medida que os alunos fossem se formando ou abandonando o programa, a bolsa não poderia ser substituída por outro licenciando. Merece também destaque o número de instituições que deixaram de trabalhar com o PIBID, diante dos problemas trazidos pelos cortes orçamentários, resultado da crise econômica vivenciada pelo país. Esse fato evidencia a fragilidade de uma política pontual que busca melhorar a formação docente sem alterar as estruturas e a organização dos cursos de licenciatura.

O estudo avaliativo da Fundação Carlos Chagas (FCC), realizado pelos pesquisadores Gatti et al. (2014), considera que o PIBID ganhou qualidade à medida em que alterações e aperfeiçoamentos foram consolidados nos documentos normativos do programa. Parte dessas alterações foram realizadas pela equipe da Coordenação Geral de Programas de Valorização de Magistério CGV/DEB, por meio de ampla consulta a todos os envolvidos, resultando na Portaria 096/2013, atual regulamento do PIBID (CAPES, 2013a).

O resultado da consulta pública foi analisado pela equipe da Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério, que incorporou as sugestões respeitando a legislação em vigor e as diferentes nuances do programa. O aperfeiçoamento do PIBID buscou, também, ressaltar os seus aspectos pedagógicos por meio do novo regulamento.

O estudo da Gatti et al. (2014) destaca que o PIBID é valorizado em todos os níveis e por todos os participantes, ressaltando as suas contribuições para a formação profissional dos coordenadores de área, dos professores supervisores, dos estudantes de licenciatura participantes do programa e para melhorar a escola. Segundo os autores, para os estudantes bolsistas, o programa permite o contato com o contexto da escola pública desde o começo do curso, aproxima a teoria da prática, estimula a planejar e a desenvolver atividades de ensino criativas. Além disso, incentiva a pesquisa e contribui para a valorização da docência pelos estudantes, proporcionando uma formação mais qualificada (GATTI et al., 2014).

De acordo também com o estudo em pauta, os professores supervisores da escola estão sujeitos à formação continuada qualificada, oportunizando a articulação do conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática, a reflexão e o questionamento construtivo e a ajuda no desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas. Há um aumento na motivação do docente, propiciando mudanças em perspectivas profissionais, já que valoriza e reconhece o professor e seu trabalho (GATTI et al., 2014).

Em relação aos professores das IES, a referida pesquisa indicou que o PIBID oportuniza

a aproximação da realidade e das necessidades da escola de educação básica, contribui para a formação continuada dos docentes das IES, atualizando os aspectos pedagógicos, e o estímulo à busca de uma solução para o ensino, além de questionar a qualidade das práticas formativas no âmbito das IES e favorecer o desenvolvimento de novas compreensões sobre educação (GATTI et al., 2014).

As escolas e seus alunos também são mencionados como beneficiados pelo programa, uma vez que, para Gatti et al. (2014), o PIBID estimula o desenvolvimento de estratégias diferentes de ensino, com melhorias em sua qualidade. Além disso, os autores apontam que o programa faz uso frequente dos laboratórios e bibliotecas, propicia o enriquecimento de atividades de leitura em variadas áreas, oportuniza maior utilização dos recursos tecnológicos e possibilita a sensibilização da equipe da escola às inovações pedagógicas (GATTI et al., 2014).

Por fim, ainda segundo essa pesquisa, o PIBID também é responsável por favorecer o diálogo entre a IES e a escola pública, na medida em que renova as práticas e reflexões teóricas, propicia o avanço das pesquisas, oportuniza, cria e estimula as responsabilidades compartilhadas e o trabalho coletivo e/ou a interdisciplinaridade, realizando eventos culturais e científicos que dão visibilidade aos projetos da escola. Além disso, ele cria espaço para discussões sobre as práticas e renova a motivação dos professores e alunos da Educação Básica com as atividades realizadas e, conseqüentemente, fortalecendo e valorizando o magistério (GATTI et al., 2014).

O estudo também enfatiza a necessidade de pesquisas que aprofundem as contribuições do PIBID:

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 et al., 2014, p. 17).

A avaliação do PIBID destacada tanto nos relatórios da CAPES quanto no estudo encomendado à Fundação Carlos Chagas explicita a importância do programa como uma ação que favorece um novo modelo formativo para professores, apoiado na inter-relação da teoria/prática, da IES e da escola de educação básica, da valorização do magistério e da atratividade da carreira docente. Essas ações implicam visibilidade aos cursos de licenciatura e

o reconhecimento da importância da formação para a docência. Assim, tanto no conteúdo dos estudos levantados sobre o PIBID quanto no estudo avaliativo coordenado por Gatti et al. (2014) convergem-se os princípios e objetivos do programa.

O portal virtual do Ministério da Educação disponibiliza a lista dos “Programas do MEC voltados à formação de professores”, onde são exibidas as informações referentes ao que é, qual o objetivo, data de início, participação e controle social, modelo de gestão, razão da criação e distinção em relação a outras políticas, resultados alcançados e principais impactos. No que concerne ao item ‘resultados alcançados’, essa página traz a abrangência do programa e o número de bolsas concedidas. Os principais impactos do PIBID, segundo o MEC, são: a “[...] diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura; reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica.” (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>).

É necessário dizer que esses dados apresentados no portal da CAPES têm um certo viés. É que qualquer órgão público ou empresa privada só coloca em seu site os dados positivos de suas realizações. O portal de um órgão público é um meio de divulgação das realizações daquele órgão e um instrumento no processo de legitimação de suas políticas. Logo, o portal sobre o PIBID oferece informações úteis sobre esse programa, mas o que este estudo procura é ir além do que já foi dito e através de um trabalho mais minucioso retratar com mais rigor os efeitos do PIBID em municípios de Minas Gerais.

Entretanto, mesmo que as ações descritas nesses estudos sejam similares e guardem semelhanças com os documentos orientadores do programa, elas se tornam específicas pela ótica da recontextualização, pois esse processo significa outros desdobramentos por meio de outras leituras e interpretações e adaptações a um novo contexto.

### **3.1.3 Recontextualização do PIBID**

Em relação aos resultados inesperados que integram o processo de recontextualização, utilizamos como referência para a análise os objetivos do programa dispostos no Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), além dos mesmos documentos utilizados como indicadores para a análise dos resultados esperados (pesquisas sobre o PIBID, Estudo avaliativo da FCC e o Relatório de Gestão 2009 – 2013 da DEB) (GATTI et al., 2014; CAPES, 2013b).

Um dos aspectos destacados em trabalhos sobre o PIBID diz respeito à necessidade de investigar o destino dos egressos desses programas. Pesquisas como a de Schirmer, Correia e Sauerwein (2013) evidenciaram que muitos egressos optam pela pós-graduação, que nos

últimos anos tem aumentado o número de vagas e bolsas. Isso revela que o PIBID ao invés de ter sido apropriado pelos estudantes como um estímulo à docência, ele foi transformado/modificado em suas finalidades, passando a ser um incentivo à pesquisa. É que em muitas universidades, ao invés do PIBID centrar-se na docência, ele foi implementado com mais foco na pesquisa. Daí o grande número de eventos e de publicações sobre o PIBID, o que estimulou os estudantes da licenciatura a ingressarem na pós-graduação e não na carreira docente.

Outro resultado inesperado concerne ao melhoramento do IDEB. O PIBID, conforme o Relatório de Gestão da CAPES/DEB, “[...] não tem como objetivo principal o melhoramento do IDEB das escolas brasileiras, todavia, segundo os coordenadores institucionais, em 40% das escolas participantes do PIBID houve um aumento nesse índice.” (CAPES, 2013b, p.55).

O interesse do PIBID na formação do futuro professor, partiu da ideia de que, como bolsista do programa, o licenciando iria trazer inovações e criar formas novas de abordagens de trabalho no campo de ensino. O PIBID, nesse sentido seria um agente de mudanças no campo pedagógico das escolas. Isso pressupõe resultados mais a médio prazo. Levantamos a hipótese de que a melhoria do IDEB das escolas mostra que os estudantes do PIBID foram direcionados a superar problemas de aprendizagem dos alunos, assistindo e dando suporte, talvez, aos alunos com dificuldades, ajudando os professores a darem conta das diferentes demandas de suas rotinas. Assim, ao invés de ser um elemento propulsor de mudanças nas escolas, o PIBID pode ter ajudado mais as escolas a executarem melhor suas tarefas rotineiras.

A permanência do aluno no curso de licenciatura não constitui o objetivo principal do programa, como observado no artigo 3º do decreto que o regulamenta, mas essa permanência é mencionada como uma contribuição tanto nas pesquisas levantadas durante a revisão de literatura quanto no Relatório da DEB (CAPES, 2013b).

A formação continuada também não aparece explicitamente nos objetivos do PIBID, visto que o foco do programa são as ações para a melhoria da qualidade da formação inicial. Entretanto, os resultados demonstrados no Relatório da DEB enfatizam esse aspecto, apontando que os professores da educação básica participantes do programa o qualificam como uma importante contribuição para a ampliação, reflexão e transformação da prática docente.

Nos documentos do PIBID há grande ênfase de que esse programa não pode ser confundido com o estágio supervisionado. No entanto, ele tem suscitado discussões sobre essa questão nas instituições formadoras de professores, conforme os resultados apresentados em vários estudos levantados para esta tese. Segundo Jardimino (2014), as semelhanças entre os

objetivos do PIBID e do Estágio Supervisionado têm causado tensões e contradições no contexto da formação docente, indicando que estudar e modificar os estágios supervisionados é uma clara influência do PIBID.

O estudo em pauta acompanhou a evolução das alterações e mudanças na implementação do PIBID, e constatou que foram feitas muitas proposições de melhorias dos processos do programa. Entre essas, podem-se citar: as necessidades acerca da expansão e monitoramento; agilização de procedimentos; comunicação e divulgação; e a qualificação de quadros institucionais. Nenhum desses aspectos estão evidenciados no Art. 3º do Decreto 7.219/2010 (BRASIL, 2010), mas passaram a se constituir como pontos importantes na garantia de maior eficácia do PIBID, ao longo de seu processo de implantação.

Os resultados inesperados são o resultado do processo de recontextualização do programa. A análise evidencia, assim, que cada texto se modifica nos diferentes contextos em que circula produzindo novos discursos e práticas singulares que emergem de demandas específicas. Considerando as contribuições dos estudos que procuraram apresentar o desenvolvimento do programa, como destacado por André (2012), buscamos, a seguir, delinear o PIBID no contexto dos IF, objetos desta investigação.

### 3.2 Os Institutos Federais: origem e características

As instituições da Rede Federal<sup>36</sup> originaram-se, em grande parte, nas escolas de aprendizes artífices, instituídas em 1909 no governo de Nilo Peçanha. Essas escolas tinham por finalidade qualificar a mão de obra e, dessa maneira, exercer o controle social, garantindo ao Estado o atributo de “[...] instrumento de governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista” (BRASIL, 2010b, p.10). Em 1930, essas escolas passaram para a supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública, tornando-se, ao fim de sete anos, liceus industriais e, em 1942, escolas industriais e técnicas. Transformaram-se em escolas técnicas federais em 1959 e configuraram-se como autarquias. Seguindo o mesmo modelo de escola técnica, mas voltadas para o modelo de escola fazenda, as Escolas Agrotécnicas Federais foram criadas e

---

<sup>36</sup> Para aprofundar sobre a gênese dos IF, sugerimos os estudos de: PENA, GERALDA A. DE CARVALHO. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - UFMG, Belo Horizonte, MG, 2014 e VERDUM, PRISCILA DE LIMA. **Formação inicial de professores para a educação básica dos IF: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - PUC, Porto Alegre, RS, 2015.



tiveram a sua responsabilidade transferida, em 1967, do Ministério da Fazenda para o Ministério da Educação e Cultura.

A partir 1978, três escolas federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, formando a base do sistema nacional de educação tecnológica, instituído em 1994. Durante a década de 90, outras escolas técnicas e agrotécnicas tornaram-se CEFET gradativamente, de acordo com Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. O governo de Fernando Henrique Cardoso proibiu a criação de novas escolas federais, direcionando essas instituições para a oferta de ensino superior e ensino médio regular, e responsabilizando os estados e a iniciativa privada pela oferta de ensino técnico.

O governo Lula, por sua vez, realizou a reorientação das políticas federais para a educação profissional e transformou a realidade das escolas técnicas, criando os IF, estruturados com base no potencial instalado nas escolas da Rede Federal. Além disso, realizou-se a expansão da Rede Federal e apenas os CEFET de Minas Gerais e do Rio de Janeiro não aderiram à transformação em IF. Já o CEFET-PR foi convertido em Universidade Tecnológica Federal.

Durante o governo Lula, a educação profissional passou a ser adotada como uma das estratégias de expansão do ensino com a finalidade de preparação de mão de obra qualificada. A política educacional desse governo se apresentou como imprescindível para que o país pudesse ser competitivo no mercado globalizado, diante da exigência de uma população mais bem preparada (PENNA, 2014; VERDUM, 2015).

A expansão do ensino, então, fez-se cada vez mais fundamental, e como uma das estratégias do governo federal da época, houve a ampliação e o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A finalidade passa a ser fortalecer a EPT em todos os níveis, alcançando diversos segmentos sociais e levando ao contexto de criação dos IF. A política educacional do governo Lula deu destaque aos institutos, criados com a finalidade de inserção na área de pesquisa e extensão, com a intenção de estimular o desenvolvimento de tecnologia e estender seus benefícios à comunidade, com o objetivo claro de interiorização da educação federal verticalizada, promovendo a oferta de cursos técnicos de nível médio, cursos de engenharias e de licenciaturas em ciências, priorizando as áreas de física, química, matemática e biologia. Foram incentivadas também as licenciaturas de conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica e os cursos de pós-graduação.

Criados a partir da Lei 11.892/2008, os IF são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de: formação inicial e

continuada, e de qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, tendo como base a conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos, devendo atuar no ensino, na pesquisa e na extensão (PACHECO, 2010; BRASIL, 2008?).

Os IF possuem autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior. Ainda podem exercer o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, e são organizados com a proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e reitoria, igualando-se com as universidades federais.

O governo Dilma Rousseff (2010 – 2016) dá continuidade à política de expansão dos IF, visando uma política contínua de democratização do ensino superior no Brasil, consolidada com base em estruturas diferenciadas em virtude da heterogeneidade resultante da sua capilaridade, pois são criados a partir da agregação/transformação de antigas instituições profissionais. Um aspecto da política de expansão dos IF consiste na oferta de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, conforme a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Questão esta que tem trazido discussões a respeito dos institutos como lócus da formação inicial de profissionais da educação (VERDUM, 2015).

De acordo com o portal virtual da Rede Federal<sup>37</sup>, atualmente existem 38 institutos Federais, 500 unidades, totalizando 644 *campi* em funcionamento e mais de 600 mil vagas do ensino médio a pós-graduação.

### **3.3 A formação inicial nos Institutos Federais: características e pressupostos**

O levantamento realizado pelo governo federal sobre a necessidade de professores para as diferentes disciplinas do ensino médio constatou uma maior escassez nas áreas de ciências e matemática. Assim, o motivo para que os IF fizessem parte das políticas de formação docente para a educação básica foi a possibilidade de expansão da oferta de vagas na formação inicial docente em áreas específicas, pois com “[...] a expansão e interiorização prevista para os IF, aumentava-se a chance da oferta ter maior abrangência regional e formar mais professores”

---

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 15 de ago. 2016.

(VERDUM, 2015, p. 84). Outro motivo consiste no fato de o corpo docente e a infraestrutura dos IF, com professores formados com conhecimento técnico nas áreas de escassez de professores, facilitar o atendimento a tais cursos. Santos, N. (2004) destaca que um dos argumentos utilizados pelo governo Federal para autorizar os CEFET a ministrarem cursos de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática foi a falta de muitos professores na rede escolar de ensino fundamental e médio, sendo que apenas as universidades e faculdades não seriam capazes de formar o número necessário de docentes para atender essa demanda.

O posicionamento do governo sobre a necessidade de ações para a formação de professores nos IF é uma demonstração do que Barroso (2006) aponta como “multirregulação”, ou seja, processos que levam a ajustes e reajustes desencadeados pelas ações administrativas do Estado.

Com essa posição, o MEC recupera uma proposta que já existia nos CEFET. Lima (2013) aponta que muito antes dos IF, as instituições tecnológicas já ofertavam a formação docente e, entre seus objetivos estava a oferta de licenciaturas plenas e curtas para o antigo 2º grau, ensino médio, e para a formação de tecnólogos. Em 1981, o CEFET-MG ofertava os chamados Esquemas I e II. O primeiro consistia em possibilitar a formação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior, e o segundo, específico para os portadores de diploma técnico, oferecia a formação do Esquema I, mais as disciplinas de conteúdo técnico específico.

A partir de 1993, de acordo com Lima (2013), a formação de professores nos CEFET era redirecionada para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico. Nesse sentido, os CEFET colaboravam nessa formação apenas quando se tratava de educação profissional, afastando-se da formação para a educação básica.

Em 1997, ocorreu uma nova mudança com a Resolução CNE/CEB nº 2, a qual estabeleceu que a formação de docentes realizada nos CEFET dar-se-ia por meio de “programas especiais” em relação à estrutura curricular, à carga horária e à parte prática, mas com “[...] pelo menos 540 horas incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas [...]”, sendo garantida estreita e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, vedada a oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa (BRASIL, 2001b). O foco da formação docente nos CEFET, portanto, seria no professor que atuaria na Educação Básica e Profissional.

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 dispõe sobre a formação do professor que irá atuar na Educação Básica e Profissional e coloca como obrigatório que o docente dessas etapas tenha

formação ou experiência comprovada (BRASIL, 2012b). Conforme estudo de Verдум (2015), a formação de professores no âmbito dos CEFET apresentava pontos fortes, como a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática, mas alguns desafios como: “[...] a insuficiência formativa para atuarem nas licenciaturas, dificuldades no acompanhamento da atividade de estágio e na execução de projetos de pesquisa, e fragmentação curricular, com oferta de disciplinas com carga horária reduzida” (VERDUM, 2015, p. 87).

Isso posto, os desafios a serem enfrentados foram foco de discussões sobre a oferta de cursos de licenciatura nos IF em dois eventos: o Seminário Nacional das Licenciaturas nos Institutos Federais (Senalif), promovido pelo Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, e o I Fórum Nacional de Licenciaturas dos Institutos Federais (“em busca de uma identidade” – Fonalifes), promovido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN (VERDUM, 2015). Os eventos buscavam esclarecer qual o papel das licenciaturas nos IF e quais pressupostos deveriam seguir. Verдум (2015) destaca que o resultado do Fonalifes foi uma carta de recomendações/intenções, chamada de “A Carta de Natal”. Essa carta serviu como documento orientador para o processo de implantação e consolidação das licenciaturas no âmbito dos IF.

Segundo Verдум (2015, p. 87), a “Carta de Natal” é um documento dividido em quatro tópicos:

gestão, infraestrutura, formação de formadores, e questões pedagógicas. Para cada uma delas há orientações, todas no sentido de demarcar o espaço e criar uma identidade das licenciaturas no âmbito do IF, além de oferecer uma formação que articule teoria e prática. Referente à gestão, por exemplo, propõe-se a inclusão, no Projeto Pedagógico Institucional – PPI, de procedimentos para as licenciaturas fundamentadas nas políticas educacionais e no contexto de cada IF, e ainda a contratação de docentes e técnicos administrativos, para atender às demandas das licenciaturas; referente à formação de formadores, sugere-se, entre outras propostas, formar e valorizar grupos de pesquisa sobre as licenciaturas que produzam conhecimento a respeito deste tema dentro dos IF; acerca das questões pedagógicas, recomenda-se a efetivação de uma formação docente baseada na tríade ensino, pesquisa e extensão, e a adequação de projetos, a partir da vocação dos IF.

Esse breve relato sobre o processo de implantação e consolidação das licenciaturas nos IF aponta para documentos, seja do MEC ou a “Carta de Natal”, como os norteadores do projeto de formação de professores dos IF. Tais documentos sugerem uma abordagem das licenciaturas nos IF que considere a articulação entre teoria e prática e que evite uma concepção tecnocrática para a formação de professores.

De acordo com BRASIL (2008?), os princípios norteadores das licenciaturas nos institutos devem se basear em uma organicidade de “[...] maneira que é estratégico buscar conexões entre a formação de professores para a educação básica e a formação de professores para a educação profissional”.

Essa organicidade sugere um desenho curricular para as licenciaturas que compreende três núcleos: o Núcleo Comum, composto pelo Núcleo Básico – de conhecimentos comuns inerentes à formação de profissionais da educação e pelo Núcleo Pedagógico – desenvolvido de forma integradora ao longo da formação; o Núcleo Específico, realizado na perspectiva do aprofundamento dos conhecimentos científico-tecnológicos relativos à habilitação escolhida; e, por fim, o Núcleo Complementar, no qual se organizam as disciplinas complementares. Os três núcleos são permeados por atividades da Prática Profissional, representadas pela prática pedagógica e pelo estágio curricular supervisionado, e atividades acadêmico-científico culturais, desenvolvidas durante todos cursos, e pela monografia de conclusão (BRASIL, 2008?).

A estruturação do curso, segundo documentos legais, deverá possibilitar a formação de um profissional da educação apto a desenvolver um trabalho reflexivo e criativo, fundamentado em bases conceituais e epistemológicas comuns e específicas ao campo pedagógico e às áreas de conhecimento e de atuação docente, e capaz de realizar transposições didáticas contextualizadas, favorecendo a construção da autonomia dos educandos (BRASIL, 2008?).

Lima, F. (2013) explicita as dificuldades que a licenciatura nos IF precisa enfrentar, como, por exemplo, a formação mais pragmática e menos teórica que ela enseja. Para a autora, o projeto de formação de professores pelos IF objetiva ampliar o número de professores formados em nível superior com vistas à melhoria dos índices e à consolidação de uma concepção de formação balizada por um modelo de professor técnico, uma vez que “[...] as universidades priorizam questões que não são primordiais para a manutenção do sistema, tais como a formação para a pesquisa acadêmica e a valorização do conhecimento teórico” (LIMA, F., 2013, p. 107).

Ainda de acordo com Lima, F. (2013), a conclusão acerca da consolidação dos IF como lócus de formação de professores é de que

nessas novas exigências do mundo do mercado, a formação de professores também é requerida em um novo modelo, mais pragmático, em consonância com as demandas produtivas, transformando os professores em multiplicadores de trabalhadores, com uma ideologia que favorece a manutenção do sistema capitalista (LIMA, F., 2013, p. 111).

Entretanto, a autora aponta contradições na formação de professores nos IF:

[...] a formação de professores nos Institutos Federais é um fenômeno permeado por contradições, pois aponta para a expansão de uma formação pública e gratuita, no entanto apoiada na defesa política de uma formação pragmática, que corresponderia às necessidades de formação capitalista, de um Estado neoliberal. A consolidação dos IF como lócus de formação de professores parte do pressuposto político que o perfil ideológico do professor precisa ser reformado, tornando-se mais objetivo, na direção de um intelectual tradicional, que trabalha para manter a ordem do sistema atual (LIMA, F., 2013, p. 115).

Outros estudos, como os de Gomes (2013) e Assis (2013), também apontam as dificuldades do processo de implantação das licenciaturas nos IF. Gomes (2013) destaca que essa implantação ocorreu uma perspectiva imediatista, preocupada com números e com a finalidade de sanar o problema da falta de professores no país. Apesar de os documentos legais enfatizarem a qualidade da formação, ela acontece sem um planejamento adequado que resulte na melhoria das condições de ensino. A autora ainda enfatiza que há necessidade de uma

reestruturação da infraestrutura física e de recursos humanos [...], [...] da própria conformação administrativa, das concepções pedagógicas e dos documentos regulatórios; a insuficiência de professores [...]; a formação insuficiente de alguns docentes para ministrar aulas nas licenciaturas [...] (GOMES, 2013, P. 145).

Outras questões destacadas pela autora dizem respeito “[...] a rotatividade de professores; a sobrecarga de trabalho; as mudanças de matriz curricular; as dificuldades nos procedimentos de licitação e a falta de pessoal técnico-administrativo [...]; e a morosidade dos concursos públicos” (GOMES, 2013, p. 145).

O trabalho de Assis (2013), por sua vez, relata que a resistência, principalmente do corpo docente, em relação à oferta do curso de formação inicial está entre as dificuldades enfrentadas pela implantação da licenciatura nos IF. Isso ocorre, uma vez que essa oferta é vista como uma imposição da Lei.

Os estudos de Gomes (2013) e Assis (2013) são coerentes com essa pesquisa, pois os dados empíricos evidenciam a necessidade de repensar a licenciatura nesses espaços, tendo em vista, entre outros aspectos: as dificuldades relatadas por bolsistas de ID e coordenadores de área para o reconhecimento do PIBID como um programa de formação de professores; para a superação da dicotomia teoria e prática e a falta de interdisciplinaridade entre os conteúdos específico e pedagógico, tanto na matriz curricular do curso como nas práticas docentes dos professores formadores.

### 3.4 O campo empírico da Pesquisa

Delinear o lócus da pesquisa tem por objetivo contextualizar as informações apresentadas nos dados coletados. Buscamos caracterizar cada um dos IF investigados, apreendendo suas especificidades. Partimos da premissa de que, além dos documentos oficiais que orientam o PIBID, aspectos como a territorialidade, a gestão institucional do IES e a infraestrutura tanto da IES quanto das escolas de educação básica implicam a(s) diversidade(s) de subprojetos do PIBID desenvolvidos por essas instituições e os objetivos que vão delinear as ações dos subprojetos.

Entre os 38 IF existentes no Brasil, cinco estão em Minas Gerais, distribuídos em 56 *campi*. O curso de licenciatura nos Institutos Federais de Minas Gerais está presente em 20 *campi*: nove cursos de Ciências Biológicas; oito de Matemática, seis de Física; quatro de Química; Computação, Educação Física com três cursos cada um, Geografia em dois *campi* e um curso de Letras e um de Educação Profissional e Técnica.

De acordo com a Lista de instituições e áreas de licenciatura participantes do PIBID<sup>38</sup>, os IF localizados em todo país contam com 318 subprojetos do PIBID, correspondendo a 10,6% do total nacional, sendo as áreas da licenciatura: Matemática, com 66 subprojetos; Química, com 61; Física, com 51; Biologia, com 42; Informática, com 19; Letras-português, com 14; curso Interdisciplinar, com nove; Geografia e Educação Física, com oito cada um; Pedagogia e Ciências Agrárias com seis cada, Ciências Sociais, Educação do Campo, Letras-espanhol, Intercultural Indígena com quatro cada um; Música, com três; Ciências, Artes e Dança com dois cada; Letras-inglês, História e Teatro com um subprojeto cada.

Os subprojetos do PIBID, alocados nos Institutos Federais de Minas Gerais, totalizam 31 do total nacional de subprojetos dessas instituições, o que equivale a 9,75% do total de IF e estão distribuídos em: Biologia com oito subprojetos; Física e Matemática com seis cada um; Química e Informática com três cada; Educação Física, com dois, e Geografia, Ciências Sociais e Interdisciplinar com um subprojeto cada.

Os Institutos Federais do Norte de Minas Gerais e do Triângulo Mineiro possuem juntos 17 *campi* e sete licenciaturas. As licenciaturas que possuem subprojetos do PIBID em andamento somam quatro *campi*, sendo que 32 escolas de educação básica receberam o

---

<sup>38</sup>Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID/relatorios-e-dados>>. Acesso em 15 de ago. 2016.

programa; 12 subprojetos foram aprovados no último edital; 501 bolsas de iniciação à docência (ID) foram disponibilizadas; 85 bolsas de professor supervisor (SUP); 30 bolsas de professor coordenador de área (CA); quatro bolsas de coordenador de área de gestão (CG); duas bolsas de coordenador institucional (CI)<sup>39</sup>.

Os *campi* de Januária e Salinas e o *campus* Uberaba, que foram selecionados para esta investigação, pertencem ao IFNMG e ao IFTM, respectivamente. Esses institutos apresentam semelhanças com os demais IF em sua estrutura de organização, mas também especificidades próprias, decorrentes de suas características regionais, locais e suas concepções políticas e educacionais.

Segundo os dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), baseado em fatores como saúde, educação e qualidade de vida, revela de forma acentuada a desigualdade entre as regiões de Minas Gerais. O norte e nordeste do estado concentram a maioria dos municípios com baixo IDH, enquanto na região Sul e Triângulo Mineiro a situação é oposta. Os dados apresentam dois aspectos importantes, que se complementam: a longevidade e a concentração de renda. Em ambos os casos, as regiões Sul e do Triângulo Mineiro do estado de Minas Gerais apresentam os maiores Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) Longevidade e IDHM Renda<sup>40</sup>.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2013) classifica o Estado de Minas Gerais como sendo de médio desenvolvimento humano, apontando-o como de grande diversidade regional em relação aos demais estados da região sudeste. O PNUD (2013) também aponta que, em relação à evolução IDHM Renda – Região Sudeste 2000/2010, “26,7% dos municípios brasileiros que estão entre os mais altos IDHM encontram-se em São Paulo e na região do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais. Em contrapartida, 45 municípios da Região Sudeste estão entre os piores IDHM Renda do país, e eles estão localizados na porção Norte do Estado de Minas Gerais e nas regiões dos vales do Jequitinhonha e Mucuri” (PNUD, 2013, p. 86).

Considerando o quadro em que se inserem os IFNMG e IFTM, a opção por essas instituições levou em conta o fato de serem contextos distintos, em que o processo de

---

<sup>39</sup> Conforme o Relatório de Pagamento de Bolsistas do PIBID, Capes, março 2015. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID>>. Acesso em 03 mar. 2015.

<sup>40</sup> O Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil é um banco de dados eletrônico produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, PNUD, baseado nos dados dos censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em:<http://www.undp.org.br>. Acesso em: 13 de abr. 2013.



implementação e dos efeitos do PIBID forneceria dados importantes que ajudariam a analisar o programa.

Em função da comparação dos dois IF, foram escolhidos para participarem da pesquisa sujeitos envolvidos em projetos na mesma área de ensino em ambos institutos, no caso, ensino de Biologia.

### **3.4.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)**

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) abrange as mesorregiões do Norte de Minas, do Vale do Jequitinhonha, do Vale do Mucuri e, ainda, parte do Noroeste de Minas. Com a organização estruturada no formato *multicampi*, o IFNMG atende as microrregiões a partir dos seguintes municípios: Almenara, Araçuaí, Arinos, Januária, Montes Claros, Pirapora e Salinas. Esse instituto possui quatro licenciaturas, com a oferta de sete turmas, sendo três no *campus* Januária e quatro no *campus* Salinas. Nesses *campi* é que se desenvolve o programa alvo dessa investigação.

Dentro do IFNMG<sup>41</sup>, os *campi* de Januária e Salinas foram selecionados por serem essas unidades a ofertarem cursos de licenciatura. Outro motivo é a tradição educacional do IFNMG na região, que tem no CEFET Januária e a na Escola de Iniciação Agrícola de Salinas sua origem. Essas instituições profissionalizantes contribuem há 50 anos com a educação no Norte de Minas, sendo a data de criação de 1960 e 1953, respectivamente.

O município de Januária possui 68.420 habitantes, sendo considerado de médio porte. Possui 33 escolas de educação infantil (com 1.760 matrículas), 79 de ensino fundamental (com 11.252 matrículas) e 18 de ensino médio (com 3.739 matrículas). Além disso, possui 111 professores na educação infantil, 838 professores no ensino fundamental e 380 no ensino médio, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>42</sup>. O Projeto Institucional PIBID do IFNMG, encaminhado à CAPES, apresenta a cidade de Januária como sendo um município de

---

<sup>41</sup> Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/>>. Acesso em 23 de ago. 2016.

<sup>42</sup> As informações se referem aos dados disponibilizados no sítio do IBGE que, em relação à população, apresenta a estimativa do ano 2016. Os dados sobre ensino, matrículas e docentes se referem ao ano de 2015. Disponível em: [http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?lang=\\_PT&codmun=313520&search=minas-gerais|januaria|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria](http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?lang=_PT&codmun=313520&search=minas-gerais|januaria|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria). Acesso em 23 de ago. 2016.

[...] baixos indicadores sociais, acentuado êxodo rural-urbano e baixos indicadores de infraestrutura social, como saneamento básico. Na década de 90, avaliações externas indicaram que o município possuía os piores índices de desempenho educacional do estado (IFNMG, 2013, p. 2).

O município de Salinas, de acordo com o IBGE (2015)<sup>43</sup>, possui 41.494 habitantes. Possui 11 escolas de educação infantil (com 991 matrículas), 23 de ensino fundamental (com 5.610 matrículas) e nove de ensino médio (com 1.985 matrículas). São 69 professores de educação infantil, 339 no ensino fundamental e 215 do ensino médio. O Projeto Institucional PIBID do IFNMG, encaminhado à CAPES, aponta como característica de criação do *campus* Salinas o objetivo de

[...] atender ao anseio da população dos municípios da microrregião do Alto Rio Pardo e Vale do Jequitinhonha, área de abrangência da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - Sudene e Comissão do Desenvolvimento do Vale Jequitinhonha - Codevale (IFNMG, 2013, p. 2).

O IDEB da rede estadual do município de Januária é de 4.2 para as séries finais do Ensino Fundamental em 2015, o que é abaixo da meta estadual projetada para o ano, que era de 4.6, e abaixo também da média do país, que foi 4.5. Em Salinas, o IDEB é de 4.4 (IBGE, 2015).

O IDHM<sup>44</sup> do município de Januária possui o índice de 0,658, estando na 496<sup>o</sup> no estado de Minas Gerais e em 2.946<sup>o</sup> no ranking nacional. Quanto ao IDHM renda, Januária é o 641<sup>o</sup> município de Minas Gerais e está 3.465<sup>o</sup> no ranking nacional. Em relação à educação, o índice é de 0,568, ocupando a posição 360<sup>o</sup> no estado e o 2.600<sup>o</sup> no ranking nacional (IBGE, 2015). Em relação ao IDHM<sup>45</sup> da cidade de Salinas, o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil de 2013 aponta que o município tem um IDHM de 0,679, estando na 359<sup>o</sup> posição no estado de Minas Gerais e em 2.462<sup>o</sup> no ranking nacional. Quanto ao IDHM renda, essa cidade está na 178<sup>o</sup> posição em Minas Gerais e em 1.678<sup>o</sup> no ranking nacional. Em relação à educação, o índice é de 0,551, considerado o 465<sup>o</sup> no estado e o 2.967<sup>o</sup> no ranking nacional (IBGE, 2015).

O Projeto Institucional do PIBID/IFNMG sobre a importância do desenvolvimento do programa enfatiza, principalmente, à necessidade de aperfeiçoamento dos professores da educação básica, com vistas a uma melhoria da educação pública, indicando que o foco do

---

<sup>43</sup> Disponível em:

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=310620&idtema=118&search=minas-gerais%7Cbelo-horizonte%7C%C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm>. Acesso em 20 de ago. 2016.

<sup>44</sup> Disponível em: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/januaria\\_mg](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/januaria_mg). Acesso em: 20 de ago. 2016

<sup>45</sup> Disponível em: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/salinas\\_mg](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/salinas_mg). Acesso em: 20 de ago. 2016.

PIBID/IFNMG está no desenvolvimento de um projeto que vise à melhoria da educação básica pública. O projeto destaca que:

Em diversas oficinas realizadas pelo IFNMG com professores da educação básica foi verificado que os educadores revelam dificuldades em contextualizar conhecimentos científicos de modo a torná-los mais acessíveis aos seus educandos e assim, promoverem um aprendizado significativo, que deve ir além da simples memorização de conceitos e fórmulas. Tem-se percebido que pesquisas e contextualizações veem sendo aplicadas na educação, mas, ainda nos deparamos com um ensino fragmentado, incapaz de promover correlação com o cotidiano do aprendiz (IFNMG, 2013, p. 2).

O PIBID-IFNMG, portanto, foi pensado de maneira a promover o letramento científico<sup>46</sup> dos professores da educação básica. No que se refere ao aluno da licenciatura e bolsista de ID, o Projeto Institucional PIBID-IFNMG visa à sua inserção no contexto da escola de educação básica, para que a formação do futuro professor contemple a criticidade e a atitude de pesquisa. Além disso, com a implementação do programa e os seus efeitos, espera-se contribuir para que os professores possam conceber

os conceitos trabalhados de forma significativa e não fragmentada, contribuindo para aprendizagem dos alunos das escolas participantes e desmistificando a ideia de que o conhecimento das áreas de formação está alheio a realidade em que o aluno está inserido (IFNMG, 2013, p. 2).

O estudante de licenciatura, ou bolsista de ID, é a principal figura do PIBID. O programa foi pensado para fomentar a iniciação à docência, colaborando para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (DECRETO 7.219, 2010). Percebe-se, então, que no processo de recontextualização do PIBID no IFNMG foi dado maior destaque à formação continuada dos docentes do que à formação do futuro professor.

---

<sup>46</sup> Segundo O INEP, o letramento científico é a capacidade de empregar o conhecimento científico para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e tirar conclusões baseadas em evidências sobre questões científicas. Também faz parte do conceito de letramento científico a compreensão das características que diferenciam a ciência como uma forma de conhecimento e investigação; a consciência de como a ciência e a tecnologia moldam nosso meio material, cultural e intelectual; e o interesse em engajar-se em questões científicas, como cidadão crítico capaz de compreender e tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele ocorridas. Disponível em [http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento\\_cientifico.pdf](http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento_cientifico.pdf). Acesso em 20 de ago. 2016.

### 3.4.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, localizado no Triângulo Mineiro, faz parte da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, com um PIB que corresponde a aproximadamente 17% do PIB de Minas Gerais.

Da mesma forma que o IFNMG, o IFTM foi criado a partir de escolas técnicas com mais de cinquenta anos de existência, e já é considerada pela sociedade como uma instituição de qualidade na oferta de educação básica. O instituto foi implantado pela Lei 11.892/2008, originário da transformação e fusão das autarquias federais CEFET Uberaba e Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

O IFTM é composto de uma Reitoria, localizada no município de Uberaba, e dos *campi* Uberaba, Uberaba Parque Tecnológico, Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberlândia e Uberlândia Centro. O *campus* Uberaba foi fundado em 1953, transformou-se em CEFET no ano de 2002, e, em Instituto Federal, em 2008. O IFTM possui três licenciaturas<sup>47</sup>, sendo duas localizadas no *campus* Uberaba e uma no *campus* Uberlândia Centro. Cada uma delas desenvolve um subprojeto do PIBID, e um projeto interdisciplinar é desenvolvido no *campus* Uberaba.

No IFTM<sup>48</sup>, o *campus* selecionado foi o Uberaba, pelo fato de ele ofertar duas das três licenciaturas oferecidas nesse instituto, sendo uma delas o curso de Ciências Biológicas, mesmo campo de ensino escolhido no IFNMG.

O município de Uberaba possui 325.279 habitantes, segundo o IBGE (2010). Em relação ao número de escolas, possui 86 de educação infantil (com 6.892 matrículas), 90 de ensino fundamental (com 36.010 matrículas) e 35 de ensino médio (com 11.641 matrículas). Quanto ao número de professores, o IBGE registra um total de 515 na educação infantil, 2.061 no ensino fundamental e 882 no ensino médio.

O IDEB do estado de Minas Gerais nos anos finais do ensino fundamental da rede pública não atingiu a meta, ficando em 4,6. A cidade de Uberaba também não alcançou a meta estabelecida, ficando em 4,7, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

---

<sup>47</sup> Na ocasião em que o Projeto Institucional foi elaborado, o *campus* Uberaba possuía três licenciaturas. O curso de Ciências Sociais foi extinto e o subprojeto do PIBID dessa licenciatura também já finalizou, à medida que os alunos foram graduando.

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/>>. Acesso em 23 de ago. 2016.

(INEP, 2015).

O IDHM Uberaba, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil de 2013, tem um IDHM de 0,772, estando na 14º posição no estado de Minas Gerais e em 210º no ranking nacional. Quanto ao IDHM renda, é o 8º município do Minas Gerais e está na 179º posição no ranking nacional. Em relação à educação, o índice é de 0,705, considerado o 17º no estado e o 293º no ranking nacional.

Relativamente à oferta de instituições educacionais de nível superior, a cidade se destaca por atender à demanda educacional com IES já consolidadas. Além do IFTM, conta com a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – ambas instituições públicas e federais, e a Universidade de Uberaba (UNIUBE) – privada, com fins lucrativos, sendo as mais representativas do setor. Todas possuem cursos de licenciatura e projetos do PIBID.

Os projetos institucionais do IFNMG e IFTM dão o destaque à prática, argumentando que o trabalho a ser realizado assentará nesse componente como norteador das ações. Essa ênfase também está presente nos objetivos do programa, demonstrando que, para o PIBID, o componente prática abarca um importante processo para a aprendizagem da profissão. Além disso, a relação entre a IES e a escola de educação básica é manifestada em dois objetivos: III e IV, evidenciando a coparticipação na formação inicial de professores. A apresentação do programa no portal do MEC, busca apresentar a diferença entre outras políticas implementadas e o PIBID, que foi criado para

permitir uma maior interação entre os diversos atores sociais ligados à educação pública, a saber: alunos, professores, estudantes de licenciaturas de cursos superiores e professores de licenciatura de ensino superior. A dinâmica de aproximação – licenciandos e escolas públicas – gera um ambiente profícuo para a criação de soluções, onde todos os envolvidos são beneficiados (MEC, 2015).

### **3.4.3 A Escola de Educação Básica**

Quando entramos na escola de educação básica, o que percebemos é uma contradição entre as políticas de formação docente e o cotidiano dos profissionais da educação. Há um distanciamento entre o que é proposto para a formação de profissionais da educação e os obstáculos do dia a dia no contexto da escola.

O PIBID apresenta-se, tanto nos dispositivos legais e documentos orientadores, quanto na literatura sobre o programa, como oportunizador da interlocução entre a IES e a escola de educação básica, apontando que o programa pretende ser uma estratégia para que o

conhecimento localizado na instituição formadora e a prática no contexto da escola possam ser problematizados, resultando na ruptura de velhos modelos de formação.

Conforme Art. 7º do Decreto 7.219/2010, o PIBID deverá ser executado exclusivamente em escolas de educação básica das redes públicas de ensino e visa à melhoria desse nível da educação brasileira, conforme o Art.º 1 desse mesmo decreto (BRASIL, 2010a). É exigência do PIBID, disposto no último Edital - 061/2013 (CAPES, 2013), que este seja desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica, de modo a realizar a inserção dos bolsistas de ID no contexto de escolas da rede pública. Além disso, o projeto institucional deverá listar as escolas da rede pública de educação básica nas quais seriam inseridos os alunos bolsistas, bem como as ações/estratégias para que essa inserção ocorra, contemplando o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência, privilegiando a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração de todos os subprojetos que compõem o projeto institucional da IES.

Está explícito nos documentos do PIBID que o programa não considera apenas a importância do profissional da educação básica na formação do futuro professor, mas também a interação do professor formador com o contexto da escola de educação básica, formando uma tríade: IES, Escola de Educação Básica e Formação do Professor.

O projeto institucional do PIBID, em ambos os institutos investigados, traz pouca informação relativa a sua execução. Buscamos alguns dados relativos à execução do subprojeto no item contemplado no formulário de proposta de novo projeto institucional encaminhado à CAPES em 2013: “Caso sua instituição participe ou tenha participado do PIBID, descreva os resultados e os impactos de projetos anteriores”.

Entre as ações realizadas em projeto anteriores nas escolas, esse documento ressaltou a importância do estreitamento entre o instituto e as escolas-campo no que diz respeito a oportunidades de ressignificação da prática, por meio não só de uma interferência didática pedagógica na sala de aula, mas também da evolução da formação continuada. Em relação aos bolsistas de ID, o projeto institucional afirma que o PIBID tem auxiliado na mudança da representação dos alunos sobre a docência ao proporcionar-lhes “[...] ricas experiências em que a teoria é contemplada na prática”, colaborando para que o programa seja um “[...] instrumento de valorização da carreira docente” (IFNMG, 2013, p. 8). No âmbito do IFNMG, o documento destaca que, em relação às escolas,

foi observado uma evolução significativa no que concerne à formação continuada de professores e promoção da qualidade da educação básica no

norte de Minas Gerais, marcado pelos baixos índices de oportunidades educacionais e déficit na formação de professores (IFNMG, 2013, p. 8).

É importante ressaltar a evidente convergência entre os resultados da execução do projeto pelas instituições investigadas e as orientações e objetivos dispostos nos documentos do PIBID. A parceria IES e escola de educação básica na formação continuada do docente é salientada como um resultado importante do programa.

De acordo com o Projeto Institucional do IFNMG, o PIBID/IFNMG seria desenvolvido em 19 escolas: seis no município de Salinas, sendo uma federal e cinco escolas estaduais. No município de Januária, o projeto contemplou 11 escolas: uma federal, nove estaduais e uma municipal. As outras duas escolas contempladas pelo projeto se localizam fora de Januária: no município de Pedras de Maria da Cruz, separado de Januária pelo Rio São Francisco, e no município de Lontra, cidade vizinha a Pedras de Maria da Cruz.

O Projeto Institucional do IFTM especificou que o PIBID/IFTM seria desenvolvido em 13 escolas de educação básica: nove em Uberaba, todas da rede estadual, e quatro em Uberlândia, sendo três da rede estadual e uma da rede municipal.

Em resumo, as cidades em que se localizam os IF e as escolas de educação básica possuem contextos distintos no ponto de vista dos aspectos socioeconômicos e da infraestrutura oferecida aos alunos da educação, o que foi demonstrado pelos índices do IDH, IDHM, PNUD e IDEB apresentados neste texto. O efeito do programa nas escolas de Educação Básica também fica evidenciado nos documentos analisados. É comum a conclusão de que o PIBID realmente provocou mudanças nesse contexto.

Os documentos dos IF investigados ressaltam a importância do programa para todos os envolvidos: IES, escolas de educação básica e alunos da licenciatura. Além disso, também explicitam que a prática do professor da escola de educação básica, a escola e a docência foram alteradas na visão do licenciando, mas o documento não evidencia como isso aconteceu.

Finalizando, podemos dizer, portanto, que entre os dispositivos legais que regulamentam o PIBID e o processo de implementação do programa, há deslocamentos que implicam uma nova proposta que atenda ao novo contexto. É isso que poderá ser observado na apresentação dos dados do questionário e das entrevistas realizadas com os segmentos ID, SUP e CA, nos capítulos quatro, cinco e seis.

## **4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: BOLSISTA DE ID, PROFESSOR SUPERVISOR E COORDENADOR DE ÁREA**

Esse capítulo tem por objetivo delinear o perfil dos sujeitos da pesquisa a partir de dados obtidos por meio de questionário aplicado aos segmentos ID, SUP e CA.

Inicialmente, fizemos a caracterização dos bolsistas de ID, descrevendo aspectos como gênero, faixa etária, período do curso em que o licenciando se encontrava à época da pesquisa, tipo da escola de ensino médio, renda familiar e utilização da bolsa do PIBID.

Em relação aos SUP, delineamos o perfil considerando gênero, faixa etária, nível de escolaridade, curso de graduação realizado, tipo de instituição e modalidade de curso superior, número de escolas em que trabalha e etapa da educação básica, vínculo funcional, carga horária de trabalho semanal e renda bruta mensal.

No que diz respeito aos CA, o perfil desse segmento foi traçado a partir de fatores como gênero, faixa etária, atuação somente no curso de Ciências Biológicas, número de disciplinas que leciona, ano de ingresso no IF, vínculo funcional, carga horária de trabalho semanal, formação profissional e experiência docente anterior ao IF.

### **4.1 O perfil dos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID)**

Conforme explicitado na Introdução, os questionários desta pesquisa, foram respondidos durante uma reunião convocada pela Coordenação de Área do subprojeto nas duas instituições<sup>49</sup>. O questionário do segmento Bolsista de Iniciação à Docência (ID) apresentou questões relativas aos aspectos que pudessem fornecer dados para o levantamento do perfil desses licenciandos. De acordo com o Relatório da CAPES, os subprojetos da área de Biologia nos três *campi* (IFNMG – Januária e Salinas e IFTM-Uberaba) perfazem 130 bolsas de iniciação à docência. Na tabela 7, é possível verificar o número de bolsistas de ID de cada instituto e de questionários respondidos.

---

<sup>49</sup> A aplicação do questionário foi programada com os coordenadores de área do IFNMG e do IFTM para ser realizada após uma reunião do subprojeto que já estava agendada, na qual a pesquisadora teria um momento para explicar sobre a pesquisa e convidar os sujeitos participantes.



Tabela 7 - Relação entre o número de bolsistas de ID e a devolução do questionário preenchido.

Instituto / Campus		Bolsistas	Questionários respondidos		Subtotal
<b>IFNMG</b>	Januária	45	44	98%	95,5%
	Salinas	45	42	93%	
<b>IFTM</b>	Uberaba	40	23	57%	57,5%
<b>Total</b>		130	109		84%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

O PIBID determina que o bolsista de ID deverá: participar das atividades do projeto; dedicar-se ao menos oito horas semanais às atividades do projeto; tratar educadamente todos os participantes do projeto e da comunidade escolar; atentar para o uso da língua de acordo com a norma culta em situações de comunicação formal do programa; informar irregularidades no recebimento da bolsa; elaborar portfólio com o registro das ações desenvolvidas; apresentar os resultados de seus trabalhos em seminário de iniciação à docência promovido pela IES; participar de atividades de acompanhamento definidas pelas CAPES e assinar termo de desligamento quando couber (CAPES, 2013a).

A CAPES explicita, ainda, que o bolsista de ID não pode assumir as funções de um professor da escola nem realizar atividades administrativas, seja na escola, seja no projeto (CAPES, 2013a). Além disso, a Portaria nº 96/2013, estabelece que o aluno da licenciatura poderá participar do PIBID, preferencialmente, após a conclusão de pelo menos um período letivo no curso (CAPES, 2013a).

#### 4.1.1 Distribuição de bolsistas de ID segundo faixa etária e gênero

No gráfico 1 buscamos apresentar a faixa etária e o gênero do bolsista de ID participante da pesquisa, em cada um dos institutos, demonstrando que o segmento investigado é, em sua maioria, constituído por pessoas mais jovens.

Essa questão foi respondida por 105 bolsistas de ID dos 109 respondentes, e indica que há um predomínio de bolsistas com 30 anos ou menos em ambos os institutos, equivalente a 90,3% do universo investigado no IFNMG e 95,4% no IFTM. Entre esses, no IFNMG, 78,6% estão na faixa etária entre 18 e 24 anos, e no IFTM, 95,2% estão na mesma faixa de idade. É importante observar que cerca de 30% dos ID do IFNMG têm mais de 25 anos, o que revela que um número significativo de bolsistas de ID dessa região teve um percurso escolar na

educação básica mais acidentado, com repetências ou abandono da escola por determinados períodos.

Os dados válidos do questionário indicam que o maior percentual de bolsistas de ID é de mulheres, sendo que a proporção entre homens e mulheres no IFNMG é maior do que no IFTM. No Instituto do Norte de Minas Gerais, 84% são mulheres, sendo que desse total, 74% têm até 24 anos. Em relação aos licenciandos do gênero masculino, entre os 16% homens, 56,5% estão na faixa etária até 24 anos. Já no Instituto do Triângulo Mineiro essa diferença é menor, sendo que 59% são mulheres, todas com até 24 anos, e 41%, homens, desses 78% com idade até 24 anos.

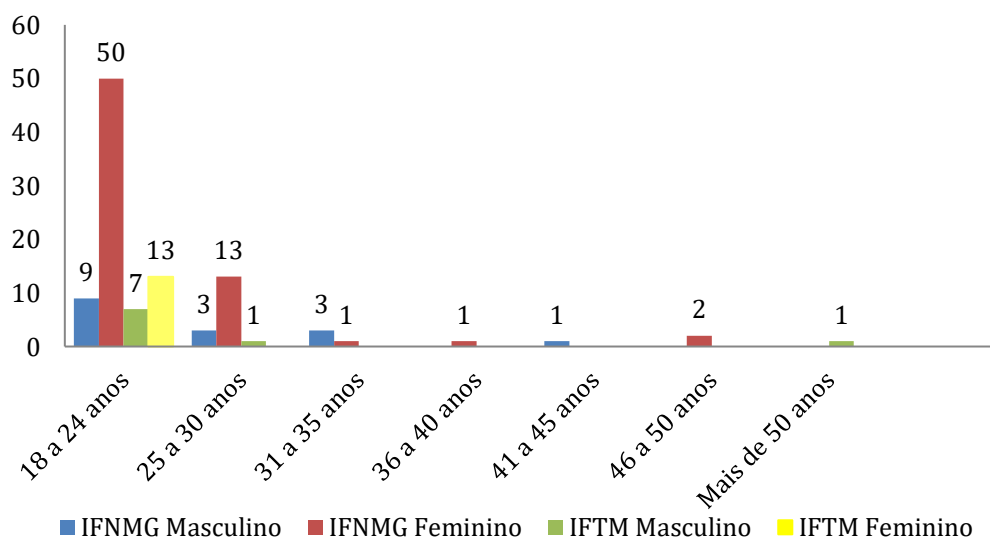
Tanto no IFNMG quanto no IFTM os dados refletem o perfil do licenciando apresentado no Censo da Educação Superior (2015), em que o número de mulheres em cursos de licenciatura presencial e a distância é de 1.054.523, enquanto o de homens é de 417.407. As matrículas nos IF e CEFET somam 39.951, sendo 21.749 mulheres e 18.202 homens. Os dados encontrados nesta pesquisa refletiram também o Relatório Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)<sup>50</sup> 2014 do curso de Ciências Biológicas Especificamente sobre curso de Ciências Biológicas/licenciatura, o relatório aponta que a maior parte dos estudantes eram mulheres (total de 73,6%).

A distribuição dos bolsistas por faixa etária, por gênero e por instituto pode ser observada no gráfico 1 a seguir.

---

<sup>50</sup> Disponível em: <  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2014/2014\\_rel\\_ciencias\\_biologicas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_ciencias_biologicas.pdf)>  
Acesso em: 12 de agosto de 2017.

Gráfico 1 - Distribuição de Bolsistas de ID por idade, gênero e por Instituto Federal



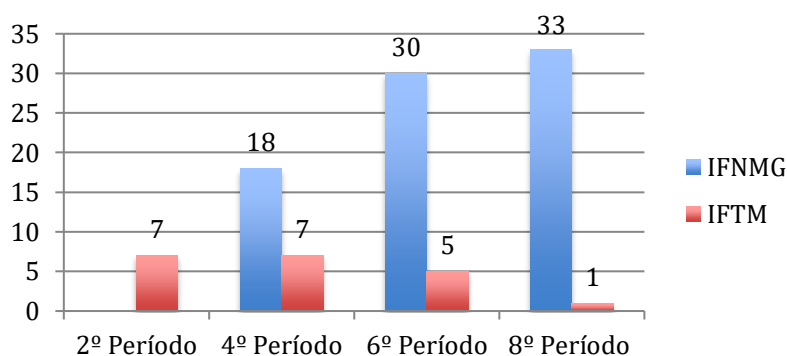
Fonte: Questionários da pesquisa (2015)

Um ponto positivo que esses dados permitem destacar é o fato de a maioria dos licenciandos serem jovens, em ambos os institutos, o que indica um interesse dessa parcela da população em relação à formação em nível superior. Outro ponto positivo é a interiorização do ensino superior por meio dos IF, que oportunizou que jovens que provavelmente não fariam curso superior pudessem fazê-lo.

#### 4.1.2 Período do curso em que se encontra o Bolsista de ID

Entre os participantes da pesquisa que responderam ao questionário, o menor percentual de respostas está entre os alunos que estão no início do curso, e o maior está entre os alunos que já cursaram mais da metade do curso. No gráfico 2, apresentamos a distribuição de bolsistas de ID por período de curso em cada um dos institutos.

Gráfico 2 - Bolsistas de ID por Período do Curso em que está matriculado e por Instituto Federal



Fonte: Questionários da pesquisa (2015)

Os dados nos levaram a deduzir que a demanda para participar do PIBID no IFNMG era grande ao ponto de apenas permitir que os alunos dos últimos períodos participassem, enquanto no IFTM aconteceu o inverso. Isso indica que os alunos do IFNMG estavam nos últimos períodos devido à concorrência por uma vaga no programa, ao contrário do IFTM que tem muita oferta de vaga e pouca procura ou pouco interesse pelo PIBID.

A limitação do tempo do bolsista de ID no subprojeto seria modificada pela Portaria nº 46/2016, dando oportunidade a outros licenciandos de participarem do programa, já que o novo edital estabeleceria que o tempo máximo de permanência no PIBID seria de 24 meses. A referida portaria foi revogada e atualmente continua em vigor a Portaria nº 96/2013, que garante os 48 meses. Para o ID\_10\_IFTM, a mudança seria bem-vinda pois oportunizaria que outros colegas pudessem, também, participar do PIBID.

A coordenadora de área do IFNMG (CA\_2\_IFNMG) compartilha da opinião de que a alteração proposta pela Portaria 46/2016<sup>51</sup> seria positiva por oportunizar a participação do programa a alunos que estivessem na lista de espera.

[...] eu achei positivo esse redesenho, para limitar o tempo de permanência, porque você já imaginou, os alunos das nossas primeiras turmas, ainda tem aluno dependente aqui. Isso quer dizer o que? Quer dizer que ele impediu que outros estudantes, que de repente tenham passado pelo curso todo e não tenham tido oportunidade de entrar no programa, pois o outro aluno ficou quatro anos. Diferente, se ele tivesse ficado dois anos, e olha que a gente tem uma lista enorme de espera aqui na biologia [...] (CA\_2\_IFNMG).

<sup>51</sup> As entrevistas foram realizadas entre abril e junho de 2016, o que explica por que, em muitos momentos, os sujeitos fazem referência às mudanças propostas pela Portaria 46/2016.

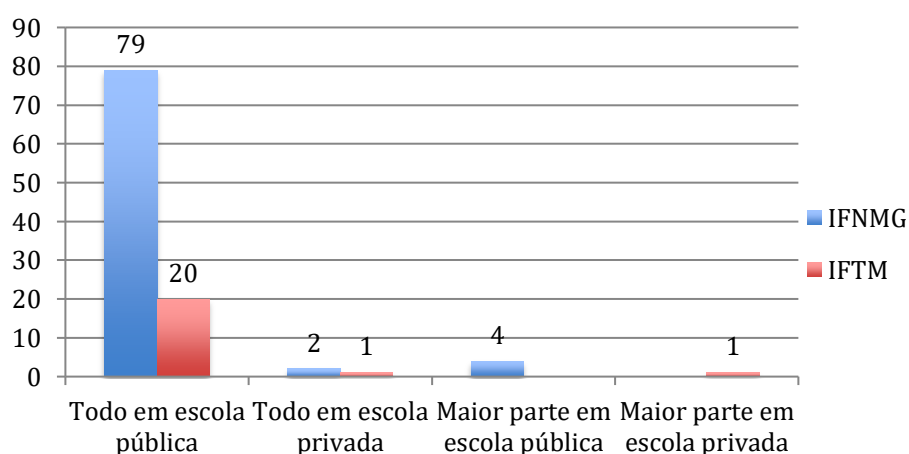
O depoimento desta coordenadora de área ressalta que muitos licenciandos do IFNMG não chegaram a participar do programa por falta de vaga, validando a ideia de que haveria um interesse maior dos estudantes desse instituto pelo PIBID. Entretanto, não conseguimos indícios a respeito de haver, na seleção de bolsistas de ID feita no IFNMG, algum critério em relação ao período em que o licenciando estava matriculado, dando-se preferência para os períodos finais; apesar de solicitarmos, não tivemos acesso ao Edital.

Podemos inferir, então, que se os bolsistas de ID ficam por quatro anos no programa, inviabiliza que outros estudantes possam fazer parte do PIBID. É importante oportunizar que mais estudantes possam ter essa experiência, e uma entrada tardia poderia significar, inclusive, mais compromisso. Além disso, participar do programa nos dois últimos anos que antecedem a formatura poderia ser mais produtivo, pois o programa contaria com licenciandos com um repertório teórico significativo sobre a escola e a profissão.

#### 4.1.3 Tipo de escola de Ensino Médio cursada pelo Bolsista de ID

Em relação ao tipo de escola de Ensino Médio cursada pelos alunos que participam do PIBID nas referidas instituições, apresentamos, no gráfico 3, o número de bolsistas de ID oriundos do ensino médio da escola pública ou da escola privada.

Gráfico 3 - Bolsistas de ID por tipo de escola em que cursou o Ensino Médio e por Instituto Federal



Fonte: Questionários da pesquisa (2015)

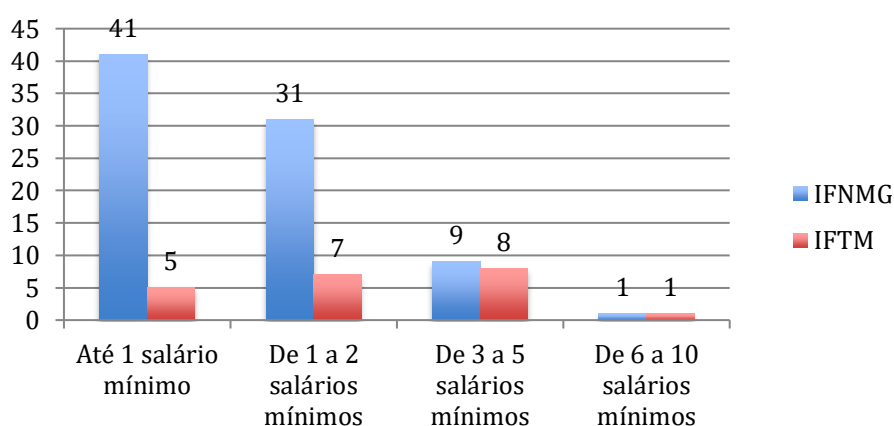
Dos 105 bolsistas de ID que responderam a esta questão, a maior parte de ambos os institutos fez todo o ensino médio em escola pública. Essa é uma característica dos cursos de

formação de professores do Brasil, que, segundo Abrucio (2016), recebem a maioria de seus alunos oriundos de escolas públicas e de famílias de nível socioeconômico mais baixo.

#### 4.1.3.1 Renda familiar

Em relação a esse aspecto, 103 bolsistas de ID responderam à pergunta, sendo 82 do IFNMG e 21 do IFTM, e estão representados no gráfico 4.

Gráfico 4 - Bolsistas de ID por Renda Familiar e por Instituto Federal



Fonte: Questionários da pesquisa (2015)

Os dados da pesquisa mostram que no IFNMG a maioria dos bolsistas de ID possuem renda familiar de até dois salários mínimos. Em relação ao IFNMG, esse percentual é de 50% para aqueles cuja renda familiar é de até um salário mínimo, e de 37,8% para aqueles cuja família recebe até dois salários (87,8%). No IFTM, essa relação muda, pois 23,8% recebem até um salário mínimo, enquanto 33,3% recebem até dois salários. Entre aqueles que recebem entre três e cinco salários mínimos, o percentual do IFNMG é de 10,9%, enquanto no IFTM tem-se 38% dos participantes da pesquisa nessa faixa de renda.

Os dados indicam que a bolsa de ID do PIBID, apesar de pequena, meio salário mínimo<sup>52</sup>, é uma renda significativa para um bolsista de família cuja renda fica entre um e dois salários. Tanto os depoimentos dos pibidianos quanto dos coordenadores de área apontam que a bolsa é significativa para o bolsista de ID. Conforme dois participantes, a

<sup>52</sup> Em 2015 o salário mínimo era de R\$788,00 e a bolsa de ID correspondia a quase 51% desse valor. Atualmente a bolsa equivale a 43% do valor do salário mínimo.

bolsa torna-se significativa, pois é ela que leva o licenciando a se dispor a realizar o trabalho na escola de educação básica, permitindo que esse estudante permaneça no curso de licenciatura. Para um dos bolsistas, a bolsa pode desvirtuar o objetivo do PIBID, pois a condição de bolsista se sobrepõe ao interesse por uma formação inicial de qualidade. Abaixo, estão apresentados os relatos sobre o tema de alguns dos participantes:

Eu acho que deveria ser mais divulgado nos cursos o principal objetivo do PIBID. Porque, assim, a maioria entra... todo mundo fala que não, mas é verdade, entra por causa da bolsa. Não entra interessado, um ou outro que entra realmente interessado no propósito que é o contato com a sala de aula. A maioria entra pela bolsa, como eu entrei, pela bolsa. E eu acho que fica um pouco perdido esse objetivo principal que é o contato com a docência. Eu acho que deveria ser melhor trabalhado isso. Deixar um pouco a bolsa de lado. “Ah, ganha quatrocentos reais.” Ganha. Mas ganha experiência, tanto que pode ter o PIBID voluntário, né. Eu acho que eu não conheço ninguém que quer fazer, que fez ou que quer fazer de forma voluntária. A maioria entra interessado pela bolsa. Eu acho que isso deveria ser, não sei, os coordenadores marcar um dia, fazer uma reunião para falar sobre o PIBID, para os ex-alunos mostrarem suas experiências, o que que isso contribuiu na sua formação, pra tirar um pouco o foco desse (...) da bolsa da mente dos alunos, né (ID\_04\_IFNMG)

Tem aluno, hoje, que está se mantendo na licenciatura por causa da bolsa do PIBID. Pois, o incentivo que eles tem para trabalhar em termos de bolsa faz com eles, realmente, se dediquem muito mais ao programa (CA\_1\_IFNMG)

Agora, o PIBID, o ponto de vista financeiro, eu penso, ajuda o aluno a permanecer, entende? A gente não tem relato em nosso curso de aluno pibidiano que tenha desistido do curso. Mas eu tenho alunos que estão há quatro anos no PIBID, fazendo quatro anos em agosto (2016). Então essa nova proposta que diz que o aluno só pode ficar 24 meses é muito positiva, porque o indivíduo não se acomoda, ele não começa a usar daquela condição de ser bolsista apenas pela razão financeira, entende? (CA\_2\_IFNMG)

Eu adoro o PIBID. A renda ajuda muito, contribui muito. Se eu não tivesse a bolsa do PIBID, como eu sou uma pessoa de baixa renda, eu não sei o que eu iria fazer, eu teria que arrumar um bico, teria que trabalhar de garçonne à noite, porque minha mãe e meu pai não tem condição de ficar me mantendo. Eu sou pobre, ficar pagando meu ônibus pra vir pra cá, cem reais por mês só de transporte, minha alimentação, livros que, de vez em quando eu preciso comprar, material para fazer aula, a renda do PIBID me ajuda muito, muito. (ID\_08\_IFTM).

A relação entre a realização do curso de licenciatura, a necessidade de trabalhar para a sobrevivência e a baixa expectativa da futura profissão trazem implicações para os cursos de formação de professores. Conforme Diniz-Pereira (2011, p. 44),

a dificuldade de os alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do status social da docência fizeram que os cursos de licenciatura, tanto em instituições

públicas como privadas, convivessem com altíssimas taxas de evasão e, por via de consequência, permanecessem em constantes crises.

Os aspectos apontados por Diniz-Pereira (2011) comprometem a formação do futuro professor, pois a falta de condição para que o licenciando se dedique integralmente ao curso o leva a frequentar, por exemplo, cursos noturnos, onde já chegam cansados, após um dia de trabalho. Além disso, a baixa expectativa de renda da profissão implica contextos como o que exemplificamos abaixo com o depoimento de uma bolsista de ID do IFNMG.

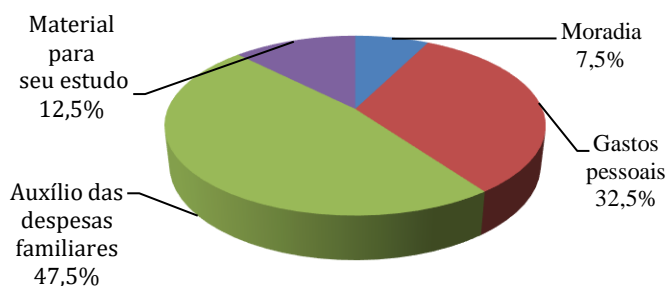
Não sei se vai ser a minha profissão de tempo integral. Até porque eu sou acupunturista também e eu amo a minha profissão. Então, eu quero conciliar as duas coisas. Mas, eu pretendo ir além da educação básica. Sou de (nome da cidade natal) e o que me mantém aqui é PIBID. O PIBID que paga as minhas contas. Ele literalmente paga meu aluguel. Eu já tô desesperada com o que eu vou fazer... PIBID aí, findando e a colação é só em outubro né? Então vou ter que adiantar minhas coisas pra eu ir embora, pra eu voltar só na colação. Porque é o PIBID que paga. Então, nesses 400 reais que eu pago meu aluguel, minha água, minha luz, minha internet, minha alimentação (ID\_01\_IFNMG).

Observamos no depoimento acima, a sugestão da docência como uma segunda carreira, pois a bolsista declara que tem outra profissão e pretende conciliar as duas.

#### 4.1.3.2 Utilização da bolsa do PIBID

A utilização da bolsa também foi um dos itens investigados pelo questionário aplicado aos licenciandos bolsistas para traçar o perfil desse segmento. Nos gráficos 5 e 6 identificamos o emprego dessa remuneração para o bolsista de ID nas duas instituições investigadas.

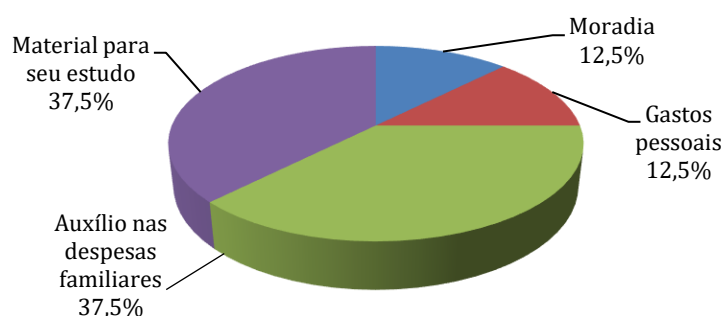
Gráfico 5 - Despesas pagas pelo bolsista de ID com a bolsa do PIBID - IFNMG



Fonte: Questionário de pesquisa (2015)



Gráfico 6 - Despesas pagas pelo bolsista de ID com a bolsa do PIBID - IFTM



Fonte: Questionário de pesquisa (2015)

Como pode ser evidenciado nos gráficos 5 e 6, mais da metade dos bolsistas de ID do IFNMG (55%) precisa usar a bolsa com despesas relativas à subsistência, isso quando consideramos os itens “auxílio nas despesas familiares” e “moradia”, enquanto 12,5% utilizam esse recurso para “gastos pessoais”. No IFTM, a metade dos alunos bolsistas utiliza essa remuneração para ajudar nas despesas familiares e moradia, e 37,5% usam a bolsa para adquirir material de estudo. A pesquisa também identificou que cerca de 82,6% dos bolsistas de ID do IFNMG e 82,5% dos pibidianos do IFTM não possuem trabalho remunerado.

Contudo, mesmo que a bolsa seja relevante durante a graduação, não garante a dedicação em tempo integral desse estudante ao curso de licenciatura, além de que ela se torna ainda mais valiosa em algumas situações específicas, conforme os dados e os depoimentos apresentados.

A análise desses dados que visaram traçar o perfil do bolsista de ID, aponta que a maior parte dos bolsistas de ID do PIBID-IFNMG, em 2015, era do gênero feminino, frequentava o 6º e 8º períodos do curso de licenciatura, e se encontrava na faixa de 18 e 24 anos, e, em quase sua totalidade, os bolsistas eram egressos do ensino médio em escola pública, usavam a bolsa recebida pelo programa com despesas relativas à subsistência, tinham renda familiar de até dois salários mínimos.

Em relação ao PIBID-IFTM, os dados sinalizam que o maior número de bolsistas de ID, em 2015, também era do gênero feminino, frequentava, os 2º e 4º períodos do curso de licenciatura, tinha idade entre 18 e 24 anos, e também era oriundo, do ensino médio da escola pública, com renda familiar entre um e cinco salários mínimos, mas que também, usa a bolsa para despesas básicas. Apesar da nítida diferença de poder aquisitivo entre as regiões Norte de Minas Gerais e Triângulo Mineiro, o perfil do bolsista de ID não se difere significativamente,

evidenciando que essas semelhanças podem ser consideradas características do curso de licenciatura.

## 4.2 Os dados sobre os Professores Supervisores (SUP)

Em relação ao Professor Supervisor do PIBID (SUP), a CAPES define que esse profissional é o professor da Escola de Educação Básica Pública que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de ID na escola<sup>53</sup>. Cabe a esse profissional informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas de ID; controlar a frequência desses bolsistas nas atividades; participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto; criar e manter atualizado um currículo na Plataforma Freire, uma vez que esse currículo costuma ser solicitado pelas instituições de fomento para inscrição em processos seletivos de auxílios (CAPES, 2014).

No segmento SUP, 23 professores, 21 responderam ao questionário, sendo 14 dos 15 docentes da educação básica que trabalham no PIBID do IFNMG e sete dos oito docentes da educação básica que trabalham no PIBID do IFTM.

### 4.2.1 O perfil dos Professores Supervisores (SUP)

Em relação ao *gênero e faixa etária*, o subprojeto PIBID de Biologia conta com nove professoras e cinco professores no IFNMG, e no IFTM, com quatro professoras e três professores, com um predomínio, portanto, do gênero feminino. Quanto à idade, no PIBID-Biologia do Instituto do Norte de Minas, um professor tem entre 31 a 35 anos; um tem entre 36 e 40 anos; oito têm entre 41 a 45 anos; um tem entre 46 e 50 anos e três professores estão com mais de 50 anos. Já no IFTM, um professor tem entre 25 a 30 anos; dois estão na faixa entre 31 e 35 anos; um tem idade entre 36 a 40 anos e três professores têm mais de 50 anos. Assim, enquanto no IFNMG, pode-se dizer que a maioria dos SUP estão na faixa etária entre 41 a 45 anos, no IFTM a maioria dos professores tem idade acima de 50 anos.

Quanto ao *nível de escolaridade*, o segmento SUP do IFNMG são um professor com pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado), oito, com pós-graduação *lato sensu* e cinco com

---

<sup>53</sup>Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID/professores-de-escolas-publicas>>. Acesso em: 13 de set. de 2016

licenciatura, enquanto no IFTM são quatro professores com pós-graduação *lato sensu* e dois com licenciatura; um professor não respondeu à questão.

Os dados levantados no questionário sobre o curso de graduação realizado pelos SUP não permitiu constatar se essa formação foi na área específica que lecionam, pois 15 respondentes, sendo nove do IFNMG e seis do IFTM não informaram o curso superior que fizeram. Entre os que responderam a essa questão, no IFTM, um professor declarou que fez Ciências Biológicas, e no IFNMG, quatro cursaram Ciências Biológicas e um fez o curso Normal Superior, portanto, em área diferente daquela em que exerce a docência. A não correspondência entre o curso de graduação realizado pelo professor e a área em que esse professor atua é um problema ainda enfrentado pelo país, segundo dados do Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e à Distância de Professores para a Educação Básica (PARFOR), que oferece cursos de 2ª licenciatura para professores com esse perfil.

No tocante ao *Tipo de Instituição e Modalidade de curso* que os SUP cursaram a graduação, seis professores supervisores do subprojeto do IFNMG fizeram o ensino superior em instituição pública e oito em instituição privada, sendo que, desses, sete fizeram o curso de forma presencial, cinco, de forma semipresencial e dois, a distância. Assim, somente a metade desses professores realizou o curso na modalidade presencial. No caso do IFTM, são três professores formados em instituições públicas e quatro em instituições privadas, sendo que seis professores realizaram o curso de forma presencial e um cursou a licenciatura semipresencial.

A respeito do *Número de escolas e etapa da educação básica* em que trabalham, no caso do IFNMG, dos 14 que responderam ao questionário, oito professores trabalham apenas na escola-campo em que se desenvolve o subprojeto do PIBID, seis trabalham em duas escolas, sendo que um professor trabalha apenas no Ensino Fundamental, três, apenas no Ensino Médio e oito trabalham no Ensino Fundamental e Médio. Entre os SUP que responderam ao questionário no IFTM, dois professores trabalham apenas na escola-campo do PIBID, quatro trabalham em duas escolas e um trabalha em três escolas, sendo que quatro professores lecionam nos Ensinos Fundamental e Médio, um leciona no Ensino Médio, um, no Ensino Fundamental e EJA e um dos respondentes trabalha nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior. Os dados mostraram que no IFNMG mais da metade dos docentes trabalha apenas em uma escola (oito em 14), enquanto mais da metade dos docentes do IFTM trabalha em duas escolas (quatro em sete)

Sobre o *Vínculo funcional do professor* dos SUP, no Norte de Minas 11 SUP são efetivos e três são professores contratados ou temporários, enquanto no Triângulo Mineiro, são todos efetivos.

Quanto à *Renda bruta mensal*<sup>54</sup> e *Carga horária de trabalho semanal* dos respondentes, os dados mostram que entre os professores supervisores do Instituto do Norte de Minas três recebiam até dois salários mínimos, oito declararam uma renda entre três a cinco salários e dois entre seis e 10 salários, sendo que três professores trabalhavam menos de 20 horas semanais, dois trabalhavam até 20 horas, dois, de 20 a 30 horas e seis professores trabalhavam de 31 a 40 horas semanais. Entre os professores supervisores do Instituto do Triângulo Mineiro, seis têm uma renda entre três a cinco salários e um professor não respondeu à questão, sendo que um professor trabalhava menos de 20 horas semanais, um até 20 horas, três trabalhavam de 20 a 30 horas e dois professores trabalhavam de 31 a 40 horas semanais.

Assim, a caracterização dos sujeitos investigados nesse segmento, no IFNMG e no IFTM, permite apontar que mais da metade deles têm menos de 45 anos, são gênero feminino, tendo se formado em licenciatura realizada em instituições privadas de Ensino Superior, possuem pós-graduação *lato sensu*, sendo que cerca da metade (11 entre os 21 respondentes) desses professores trabalhava em duas escolas, e cerca da outra meta de em apenas uma escola (10 entre os 21 respondentes do questionário), com remuneração média, entre três a cinco salários mínimos e efetivo no cargo.

#### **4.3 Os dados sobre os Coordenadores de Área (CA)**

A CAPES define como Coordenador de Área(CA) o gestor de um subprojeto PIBID em uma instituição de ensino superior<sup>55</sup>. Suas atribuições principais são: acompanhar as atividades previstas no subprojeto; dialogar com a rede pública de ensino; integrar comissões de seleção de supervisores e bolsistas de iniciação à docência; informar ao Coordenador Institucional (CI) alterações na relação de participantes para o pagamento da bolsa; apresentar ao CI relatórios periódicos sobre o subprojeto (CAPES, 2014).

---

<sup>54</sup> De acordo com o valor do salário mínimo de 2015 que era de R\$ 788,00.

<sup>55</sup> Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID/coordenadores-de-area>>. Acesso em 13 de set. De 2016.

Os oito coordenadores de área que responderam ao questionário correspondem ao total dos sujeitos e ficaram assim distribuídos, de acordo com o *campus* do IF em que trabalham: seis coordenadores no IFNMG, sendo três no *campus* Januária e três no *campus* Salinas, e mais dois coordenadores no IFTM – *campus* Uberaba.

#### 4.3.1 O perfil dos Professores Coordenadores de Área

Relativamente ao *Gênero e Faixa etária* do CA, o subprojeto de Biologia/ PIBID-IFNMG conta com três professoras e três professores, sendo três com idade entre 30 e 40 anos e três com idades entre 41 a 50 anos. Já o subprojeto Biologia/ PIBID-IFTM conta com duas professoras, uma na faixa etária entre 30 e 40 anos e a outra com mais de 50 anos.

Quanto à pergunta sobre a *Atuação apenas no curso de Ciências Biológicas*, verificamos que a metade dos sujeitos, quatro coordenadores, ministram aula apenas nesse curso, dois do IFTM e dois do IFNMG. A outra metade atua em outros cursos além da licenciatura, sendo que um professor atua no curso de Agronomia, Engenharia Agrícola Ambiental e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), outro, no curso de Engenharia Florestal, um terceiro, no curso de Biologia no Ensino Médio, e o último professor, na disciplina de Biologia do Técnico Integrado, todos do IFNMG. Além disso, quatro professores coordenadores de área, sendo três do IFNMG e um do IFTM, realizam atividades de pesquisa e de extensão; dois do IFNMG realizam apenas pesquisa; um professor do IFNMG e uma professora do IFTM não possui nem projeto de pesquisa, nem de extensão.

Em relação ao *Número de Disciplinas que leciona*, os dados mostram que no IFNMG um coordenador leciona cinco disciplinas; um leciona quatro disciplinas; dois coordenadores lecionam três disciplinas e dois lecionam duas disciplinas. Já no IFTM, os dois coordenadores lecionam quatro disciplinas cada um. A diversidade de disciplinas lecionadas pelos professores e os diferentes níveis de atuação desse profissional é uma característica dos IF que, de acordo como Art.2º da Lei nº 11.892/2008, define como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (BRASIL, 2008). A complexidade da abrangência de níveis e modalidades distintos da Educação Profissional e Técnica (EPT) não veio acompanhada com critérios para a definição do perfil do professor para cada nível. Assim, o mesmo professor, considerando sua habilitação, poderá lecionar tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior; em cursos técnicos e

também nos cursos de formação de professores. Isso implica o desenvolvimento de um profissional flexível, que possa atender às responsabilidades e às especificidades de cada curso.

Em relação ao *Ano de ingresso no Instituto Federal*, as respostas apontam que os coordenadores investigados ingressaram recentemente na EPT, sendo que no IFNMG, dois deles ingressaram em 2009; um, em 2010; um, em 2011, e um professor não informou quando ingressou na rede federal. No IFTM, um ingressou em 2010 e o outro foi nomeado em 2014. Essa também é uma característica dos IF. Em razão da expansão de EPT a partir de 2008, grande parte dos professores que atuam nos IF são recém-concursados<sup>56</sup>.

Quanto ao *Vínculo funcional* a que os coordenadores estão submetidos, os sete coordenadores de área do PIBID do IFNMG e do IFTM, são efetivos e trabalham em regime de 40h - dedicação exclusiva, sendo que apenas um professor estava em estágio probatório, mas com mesmo regime de trabalho. Ademais, três professores do IFNMG ocupavam outro cargo, além da coordenação de área do PIBID.

Os dados sobre a *Formação Profissional* do coordenador de área demonstram que, em relação ao tipo de graduação, no IFNMG há cinco coordenadores com licenciatura; um com bacharelado; e no IFTM são dois coordenadores, um com licenciatura e um com bacharelado e licenciatura. Sobre a instituição de ensino superior em que se graduaram, verificamos que no IFNMG um professor coordenador cursou a graduação na PUC-MG<sup>57</sup> e cinco na UNIMONTES<sup>58</sup>. Já no IFTM, um coordenador fez graduação na UFMG<sup>59</sup> e o outro se formou na UFU<sup>60</sup>. Ainda em relação ao nível de escolaridade, verificamos que no IFNMG, três professores cursaram mestrado, dois, doutorado e um era doutorando. No IFTM, um coordenador tem mestrado e o outro doutorado. Apesar da Portaria nº 096/2013 dispor no Art. 34, inciso VI, que o coordenador de área deve comprovar “experiência na formação de professores ou na execução em projetos de ensino, comprovada [...]” (CAPES, 2013a), ela não exige que o CA seja licenciado.

---

<sup>56</sup>Conforme o Educacenso 2014, o número de funções docentes na educação profissional é de dez mil, novecentos e noventa e sete (10.997) professores. Em 2008, esse número consistia em seis mil e quarenta e nove (6.049) professores. Um crescimento de 81,8% em seis anos. O censo considera professor em efetiva regência de classe em 2013, que lecionam em turmas regulares, concomitante, subsequente e mista e são contados apenas uma vez. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 de set. de 2016.

<sup>57</sup>Pontifícia Universidade Católica – São Paulo/SP; Pontifícia Universidade Católica – Belo Horizonte/MG

<sup>58</sup> Universidade Estadual de Montes Claros – Montes Claros/MG

<sup>59</sup> Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte/MG

<sup>60</sup> Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia/MG

Em relação à *Experiência docente anterior ao Instituto Federal*, no IFNMG, um coordenador teve menos de cinco anos de experiência anterior ao instituto, três CA tiveram entre cinco e dez anos, um teve entre 11 e 15 anos, e um coordenador de área não respondeu a essa pergunta. No IFTM, um professor teve menos de cinco anos de experiência docente anterior ao instituto e o outro teve entre 11 e 15 anos.

Os documentos legais do PIBID orientam que o professor coordenador de área deve ter experiência na escola de educação básica. Assim, quanto à pergunta sobre a experiência docente antes de ingressar no IF, obtivemos os seguintes resultados: no IFNMG, quatro professores atuaram no ensino médio, um deles atuou no ensino fundamental e um não respondeu. Desses, dois atuaram na escola pública, um na rede privada e dois em ambas as escolas, e um não respondeu. No IFTM, um coordenador de área atuou no ensino médio, nas redes pública e privada, e o outro não atuou na educação básica.

No que concerne à *Importância da experiência na formação dos professores* coordenadores de área, os CA foram indagados sobre o que contribuiu, mais efetivamente, para sua prática como professor formador, se a graduação ou as experiências e iniciativas pessoais. As respostas a essa questão mostram que, de acordo com quatro CA no IFNMG e um no IFTM, representando mais da metade do total de respondentes, o que contribuiu de forma mais significativa para a prática deles como professor formador foram “as experiências e as iniciativas pessoais”. Para um professor foi a graduação que mais contribuiu para a sua prática, e dois professores CA não responderam à questão, sendo um de cada instituto.

A opinião dos respondentes aponta, dessa forma, que os conhecimentos advindos da experiência é um forte componente na formação continuada do professor. Nesse sentido, o PIBID pode favorecer uma retroalimentação nessa formação, pois as vivências dentro do programa podem ser a base para a realização de pesquisas educacionais que, por sua vez, implicarão novos conhecimentos, conforme espera a CAPES ao destacar que o programa pode ter um caráter de formação continuada e de pesquisa também para os coordenadores (CAPES, 2013b).

Podemos, assim, delinear o perfil do coordenador de área do subprojeto do PIBID em Ciências Biológicas dos dois institutos, da seguinte forma: no que tange à idade e ao gênero, a maioria dos membros do segmento CA tem mais de 40 anos, pertence ao gênero feminino e tem mais de 15 anos de magistério, contabilizando-se a soma dos anos trabalhados antes do ingresso nos IF e os anos posteriores a esse ingresso. A maior parte dos CA realizou curso de licenciatura na área em que atua, leciona mais de duas disciplinas e também declara que os aspectos que

contribuíram de forma mais significativa para a sua prática como professor formador foram as experiências e iniciativas pessoais.



## 5 AS REPERCUSSÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DO BOLSISTA ID

Trazer os problemas da escola para a gente estudar, pra gente ver que a escola não é só lecionar. Tem que entender o aluno, tem que estudar o aluno. Que um professor é muitas coisas ao mesmo tempo (ID\_12\_IFTM).

Este capítulo tem como objetivo problematizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e suas recontextualizações nos discursos dos bolsistas de ID dos Institutos Federais do Norte de Minas Gerais e do Triângulo Mineiro, buscando compreender o programa em aspectos como a aprendizagem da docência e a sua relevância na escola de educação básica e na formação inicial de professores. Para isso, conjugamos os procedimentos de análise documental, dados de questionários e das entrevistas semiestruturadas.

Os resultados do tratamento estatístico dos dados por meio do software *SPSS* são apresentados neste capítulo em tabelas elaboradas tanto com percentuais como com números absolutos para melhor precisão da situação descrita.

Para a realização das entrevistas, partimos dos resultados do questionário, conjugando os dados mais significativos desse instrumento, a literatura sobre formação docente e os documentos sobre o PIBID, estabelecendo alguns eixos orientadores das questões da entrevista. O conteúdo das entrevistas foi organizado conforme a técnica da Análise do Conteúdo proposta por Bardin (2009), apresentada na introdução desta tese. Dessa etapa emergiu um conjunto de categorias, conforme a tabela 8:

Tabela 8 - Categorização das Repercussões do PIBID segundo o Bolsista de ID.

<b>Categorias</b>
Aprendizagem da Docência
O PIBID no Cotidiano da Escola da Educação Básica
O PIBID na Formação Inicial de Professores

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das entrevistas (2016)

Este capítulo foi organizado tomando por base as categorias descritas acima, considerando os dados coletados por meio dos questionários e do conteúdo das entrevistas, sendo que as análises são apresentadas concomitantemente à apresentação dos temas a elas relativos.

Ressaltamos que as análises do PIBID aqui apresentadas não têm o propósito de fazer julgamento do trabalho realizado pelos participantes do programa nessas instituições. O que pretendemos é uma aproximação com o contexto real de desenvolvimento do subprojeto, buscando examinar as percepções dos bolsistas de ID sobre o PIBID e as suas repercussões na formação inicial de professores.

## **5.1 Aprendizagem da Docência**

A formação inicial de professores implica a aprendizagem de um repertório de conhecimento que não se encerra no currículo oferecido pelo curso de formação. Por mais que se deseje classificar e definir o que é aprendizagem da docência, os limites estão postos porque a docência se caracteriza por uma aprendizagem que emerge de diversas fontes que formam um repertório, sujeito, também, às experiências vividas pelo professor, até mesmo ainda quando aluno.

Considerando isso, diversos estudiosos ressaltam que a formação acontece continuamente durante a trajetória de vida do professor. Esse processo é entendido por Marcelo Garcia (1999) como um processo contínuo que abarca diferentes etapas da vida profissional do docente e que, sob esse ponto de vista, o “aprender a ensinar” não pode ser considerado como a ação que acontece apenas durante a pré-formação. Tardif (2002) destaca que docência é uma profissão que se constrói cotidianamente e que os saberes – da formação, do currículo, da disciplina de ensino, da experiência – são mobilizados e construídos na ação, portanto, em processo. Para Nóvoa (1999), o espaço escolar faz parte da aprendizagem da docência, por isso precisa ser considerado na formação de professores, para que a escola e professor estejam sempre em interação, em um processo contínuo de construção mútua.

Para se referir ao processo formativo do professor realizado durante sua trajetória no exercício docente, Shulman (2005) usa o termo aprendizagem da docência. Segundo Shulman (2005) existe uma base de conhecimentos para o ensino que dá origem a um repertório profissional, que pressupõe transformar o conhecimento do conteúdo em ações que sejam pedagogicamente eficazes para a aprendizagem dos alunos. Diz respeito à compreensão de como se adaptam os conteúdos aos diversos interesses e capacidades dos alunos.

Ao nos apropriarmos do termo aprendizagem da docência para explicar como o aluno em formação aprende a profissão, argumentamos que pensar sobre a docência tem como componente o desenvolvimento de capacidades relacionadas ao ensino. Dessa forma, o PIBID pretende favorecer as condições para que os licenciandos aprendam ser professor em um

processo de articulação entre teoria e prática. A discussão sobre esse tema foi organizada de forma a compreender como os alunos bolsistas percebem os efeitos do programa para a aprendizagem da docência.

### 5.1.1 O Currículo do Curso de Licenciatura

A análise do conteúdo das respostas dadas à questão da entrevista em que perguntamos aos bolsistas de ID se as atividades do curso de ciências biológicas os preparam para o exercício da docência resultou em dois itens: *formação sustentada em um quadro docente de qualidade e na disponibilidade de recursos materiais, e formação para o conhecimentos dos diversos contextos da educação básica.*

Se considerarmos que o PIBID tem por objetivo elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica (Decreto 7.219, 2010), é esperado que a discussão sobre o currículo do curso de formação de professores apareça nos depoimentos. É recorrente na literatura sobre formação inicial a ideia que os cursos de licenciatura são excessivamente teóricos, desvinculados da prática e da realidade da escola. De forma semelhante, os depoimentos confirmam a falta de relação entre o currículo do curso de formação de professores e a aprendizagem da docência como um aspecto ainda não superado, conforme constatado a seguir:

A gente tem aqui um curso de bacharel com disciplinas pedagógicas pois nem todo mundo consegue explicar a parte pedagógica de uma maneira que entrelace as ciências biológicas (ID\_01\_IFNMG).

Até porque muitas pessoas que entram na biologia, hoje, não entram com o intuito de ser professor. Entram com o intuito de ser biólogo. Tanto que a gente pode ter, depois de formado, a CRBio, que a carteirinha de biólogo. Acontece que isso (...) a nossa pedagoga, ela tá alegando que é algo ruim, pois o ENADE, quando ele vem avaliar a gente, ele avalia a gente como biólogo e como o nosso curso é metade biólogo (bacharelado) e metade licenciatura, o nosso ENADE acaba (...) ela tem medo que o nosso ENADE não seja muito bom. Porque a gente não foca muito na biologia e também não foca muito nas áreas pedagógicas, entendeu? Fica meio que no meio termo. Creio eu, pela minha vivência, que as duas áreas são muito boas. Mas, ela alega que a gente não faz nenhuma e nem outra direito (ID\_11\_IFTM).

Destacamos nas duas falas dos bolsistas de ID a crítica de que o curso de licenciatura de ambas as instituições ainda guarda resquícios do esquema 3 + 1. Conforme ressaltam Pimenta e Lima (2011, p. 33), o curso de licenciatura não cumpre seu papel, pois não fundamenta teoricamente o futuro professor e nem toma a prática como fundamentação da teoria, pois seu

currículo é um aglomerado de saberes disciplinares em cursos de formação desvinculado do campo de atuação profissional do futuro professor.

A literatura mostra que os professores das disciplinas específicas da educação básica declaram ser físicos, historiadores, matemáticos ao invés de professores. Até mesmo quem está nos cursos de licenciatura chega a afirmar que o curso se dedica à formação de professores, e indica que essa dedicação é prejudicial, pois repercute na desistência do curso.

Por ser um curso de licenciatura eles dedicam bastante tempo e bastante energia na formação do professor também. Eles não se preocupam só com a formação do biólogo. Eles se preocupam demais, fazendo até que algumas pessoas desistam do curso (ID\_11\_IFTM).

No caso específico do IFTM, o depoimento acima (ID\_11\_IFTM) sugere que há uma preocupação da instituição com o processo formativo do estudante. Mas, o depoimento também sugere que o curso de licenciatura não proporciona ao futuro professor uma formação para que ele se identifique com a profissão, pois parece que o estudante faz opção pelo curso de licenciatura, mas não pela profissão docente.

A baixa atratividade da carreira docente faz parte do debate de muitos estudos sobre essa profissão. Estudos que ressaltam a pouca procura pelos cursos de licenciatura, a baixa proporção de licenciados que realmente optam pelo magistério, a desistência precoce da profissão por eventuais egressos e o pequeno número de formados em proporção ao ingresso.

*A formação sustentada em um quadro docente de qualidade e com disponibilidade de recursos materiais* se refere aos elementos necessários para a aprendizagem da docência durante a formação inicial no âmbito da IES. Nesse sentido, as respostas dos entrevistados apontam como importantes para a formação uma universidade com um quadro de professores formadores de qualidade, uma instituição com uma boa estrutura física e um curso de licenciatura com recursos materiais. Pelos depoimentos, fica claro que esses aspectos são considerados muito bons em ambas as instituições. Entre aqueles que fizeram uma ressalva, um bolsista de ID do IFNMG declara que falta aos professores formadores habilidade pedagógica e outro, do IFTM, observa a importância dos recursos materiais do PIBID que acabam sendo aproveitados em situações em que a universidade não pode ajudar.

Os professores, eles precisam de uma qualificação pedagógica, na parte de didática mesmo [...] (ID\_01, IFNMG).

O suporte que a faculdade dá também, é muito bom em questão de material, de alguns professores que são muito bons para explicar. Dá uma estrutura pra gente. [...] na mostra eles participam também, aí eles veem como que é o projeto do PIBID (ID\_03, IFNMG).

Eu acho que oferece todas as condições, principalmente, na área de ciências, por exemplo, fomos em muitas visitas, que eu pude acompanhar porque já sabia, tinha tido aula aqui na faculdade (ID\_07\_IFTM).

O principal aqui é a qualidade de professores que a gente tem. O principal estímulo é esse. Eu diria, então que são as aulas e o contato extra sala de aula, que, assim, de uma forma extracurricular, digamos assim. Então, a maneira como eles conduzem isso, como eles colocam a disciplina, como eles ensinam pra gente, como eles tiram a nossas dúvidas, eu acho que tudo isso está me influenciando a ser um docente (ID\_09\_IFTM).

O PIBID oferece muitos recursos que às vezes a faculdade não tem condições. Mas também nós temos todos os materiais da faculdade guardados para que, caso algum aluno precise, possa levar para as escolas para explicar algum assunto que não tenha material pronto na escola, aí ele vai na salinha, pega esse material do PPCC e leva (ID\_10\_IFTM).

A Aprendizagem da Docência, segundo os sujeitos da pesquisa, também depende da *formação para o conhecimento dos diversos contextos da educação básica*. As respostas que deram origem a esse aspecto dizem respeito à questão da entrevista que buscou explorar a percepção do licenciando sobre as suas necessidades formativas.

A escola, enquanto uma das instituições responsáveis pela transmissão da cultura, constitui-se e é constituída por um conjunto de práticas, códigos e valores que o futuro professor precisa conhecer para exercer a profissão. No entanto, o exercício da prática não é previsível e há muitas situações em que o conhecimento profissional colocado à disposição dos professores através de mecanismos de formação inicial são insuficientes (TERIGI, 2013<sup>61</sup>). De toda forma é necessário que se forneça ao futuro professor um repertório de conhecimentos sobre a prática, em situação real de sala de aula, pois esse professor deverá fazer escolhas que serão influenciadas pelas suas experiências passadas.

Conforme o Art. 4º, da Portaria 96/2013a, o PIBID, necessariamente, precisa levar o licenciando a conhecer o cenário da docência, oportunizando a vivência de diferentes práticas formativas de maneira a “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (CAPES, 2013a). Inserir-se na cultura do magistério implica a interação com aspectos complexos que se inter-relacionam nas situações de ensino,

---

<sup>61</sup>Ao discutir “O que deve saber um docente e por quê?”, a autora compilou propostas de vários estudiosos e compôs um conjunto subdividido em 5 áreas: Conhecimentos de formação cultural e sobre a educação como processo social; Conhecimento dos aprendizes; Conhecimento sobre e para o ensino; Conhecimento sobre os conteúdos do ensino; Ferramentas para a própria aprendizagem e a produção de conhecimento (TERIGI, 2013).

como espaço e estrutura da escola, características dos alunos e professores, recursos disponíveis, questões sociais e externas ao contexto escola, entre outras.

Durante o processo formativo do professor, o debate sobre as experiências vividas na escola de educação básica podem favorecer a compreensão do universo da escola, mas em ambas as instituições investigadas, os licenciandos ressaltam que as experiências do PIBID raramente são usadas para a compreensão dos contextos educativos.

Nesse sentido, o bolsista (ID\_01\_IFNMG) questiona a forma como os professores formadores acolhem a experiência vivida pelos pibidianos.

Mas os professores não favorecem essa conversa. Acho que não é favorecem a palavra certa, eles não aproveitam essa vivência, sabe? De estar ali cara a cara com o aluno, com a escola. Acho que falta ainda este link, fazer com que o aluno que tem esta experiência expor mais este conhecimento. Falar mais sobre a nossa vivência. O PIBID faz parte da formação. Eu acho que é uma ferramenta muito importante e necessária para ajudar o aluno a aprender a ser professor, então precisa ter espaço para ele nas nossas aulas (ID\_01\_IFNMG).

Ao aproveitar os saberes construídos pelo pibidiano, para fazê-lo pensar sobre a profissão, o professor formador colabora para a superação da concepção de que a teoria se aprende na universidade e a prática, na escola. O depoimento sugere que quando o professor formador usa a experiência vivida pelo pibidiano como ponto de partida para a aprendizagem da docência, ele oportuniza que o futuro professor se aproprie dessa prática examinando, criticando e melhorando-a. O contrário também pode acontecer: ao pensar sobre a prática, como ela se desenvolve na escola de educação básica, e criticando-a balizado em teorias, o professor da universidade poderia avaliar a sua própria prática como formador de professores.

Observamos, ainda, que para os bolsistas de ID o currículo do curso de licenciatura também precisa promover a articulação da prática com a base curricular da educação básica, de modo a superar o distanciamento entre universidade e escola de educação básica, favorecendo a aprendizagem da docência. Os bolsistas de ID afirmam, também, que há uma contradição entre o que o professor formador fala e o que ele faz.

Os participantes do PIBID frequentemente associam o cerne do programa à ideia de prática como elaboração, execução e aplicação de atividades. Há uma concepção, entre os licenciandos, de que uma boa formação passa pelo “como fazer” e, assim, eles se queixam dos cursos excessivamente teóricos que não ensinam como ensinar um determinado conteúdo em sala de aula. Essa concepção, a que Pimenta e Lima (2011) dão o nome de mito das técnicas e metodologias, é reforçada por professores formadores e também por políticas e programas de

formação cujo “[...] pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 39).

Indagamos ao bolsista de ID sobre as atividades do curso de licenciatura que os preparam para a docência. Em relação a esses aspectos foram proferidos os seguintes argumentos:

A gente tem uma grade curricular, num curso de licenciatura, que prevê disciplinas de laboratório em áreas específicas. Elas foram desenvolvidas para que a gente pudesse aprender a lidar com esta matéria na sala de aula. A gente prepara uma aula com a temática e o professor faz as correções, sugestões e até os próprios alunos também fazem esta avaliação (ID\_01, IFNMG).

Constitui-se de prática pedagógica, simulação de aula realizada na sala de aula. Era ir lá na frente dar aula, é aprender a dar aula. Enquanto eles sempre falaram que esse negócio já está maçante, do professor só chegar, passar matéria, passar atividade. Eles sempre pediam pra gente inovar, trazer novas técnicas, atividades mais dinâmicas e tal. Mas, sempre era assim, nunca pegou e levou a gente para um laboratório e mostrou: “Oh, nesse tipo de disciplina vocês podem deixar a aula mais dinâmica desse e desse jeito. Pode usar o laboratório para isso, isso e isso.” (ID\_04, IFNMG).

E eu observo que, assim, sempre no final dos períodos o professor do IF dá uma prática voltada pra isso. Voltada pra formulação de uma aula de ensino fundamental e médio. Então, é sempre esses PPCCs dos finais de período, que vem trazer essa pegada, mesmo, de conduzir uma aula. Como pegar um tema e transformá-lo num slide, num exercício ou num jogo (ID\_09\_IFTM).

Nas atividades em sala na faculdade, nos mostram que nós temos que trabalhar com as diferentes formas. E para cada disciplina, com assunto que se aplica, nós desenvolvemos o PPCC. Tem diversos temas da disciplina que podemos aplicar com vários exemplos. Aí, cada um vai lá na frente apresenta o que trabalhou, a forma como apresentou, os materiais, e tudo sobre o que pesquisou, sobre o assunto. Mesmo assim é difícil porque você está indo para a sala de aula para dar uma aula, sendo que você nunca entrou em uma sala de aula (ID\_10\_IFTM).

Como visto nos depoimentos dos bolsistas, a formação do futuro professor, em ambas as instituições, relaciona-se a situações de simulação da prática. O professor formador determina o conteúdo da aula e o licenciando deve elaborar a metodologia que atenda a esse conteúdo e simular uma aula. A partir da análise apresentada, questionamos: por que não trabalhar com situações reais que aconteceram no desenvolvimento do PIBID e/ou do Estágio Obrigatório para que o futuro professor possa, para além do planejamento e execução de atividades, refletir sobre o contexto em que as escolhas pedagógicas são feitas? Nesse caso, situações-problema vivenciadas pelos bolsistas poderiam ajudar na aproximação da universidade com a escola de educação básica e servir como ponto de partida para as chamadas

“Atividades de Laboratório”<sup>62</sup>, no IFNMG, e “Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC)”, no IFTM, nomes convencionados pelos bolsistas de ID para se referirem ao componente curricular “Prática Pedagógica”.

### **5.1.2 Conhecimento sobre e para o ensino**

A análise do conteúdo das entrevistas apontou que a Aprendizagem da Docência implica o conhecimento sobre e para o ensino. O estudo de Terigi (2013, p. 73), destaca que nos debates sobre formação frequentemente é lançada a pergunta: “O que deve saber um docente e porquê?” Em razão da complexidade da formação, a autora ressalta que é mais fácil responder o que o professor deve saber, do que responder como conseguiu-lo. Em seu argumento, Terigi (2013) apresenta cinco grandes áreas de saberes docentes, em que compila contribuições de diversos autores sobre os saberes da docência, produzindo um conjunto elucidativo e crítico do saber profissional: o conhecimento sobre e para o ensino diz respeito à formação didática geral e específica; o conhecimento sobre como ensinar aprendizes diversos; o conhecimento sobre como gerir uma aula e como realizar práticas progressistas em contextos reais (TERIGI, 2013).

A consolidação do conhecimento sobre e para o ensino precisa considerar a interlocução entre as disciplinas específicas e pedagógicas. Entendemos também que essa interlocução é requisito para alcançar o objetivo do PIBID de “contribuir com a articulação teoria e prática necessárias à formação docente, elevando a qualidade das ações acadêmicas no curso de licenciatura” (DECRETO 7.219, 2010).

Usando como referência os textos de Terigi e o Decreto 7.219/2010, definimos como conhecimento sobre e para o ensino o conhecimento que se estabelece, prioritariamente, no ensino superior, sendo aquele que fornece ao futuro professor um repertório de saberes que o ajudará na profissão. A análise dos depoimentos levou-nos a perceber que o bolsista de ID

---

<sup>62</sup> Na Matriz Curricular do curso de Ciências Biológicas do IFNMG e do IFTM Prática Pedagógica é um componente curricular do curso, conforme orientação contida no Parecer CNE/CP N° 28/2001. Quando o bolsista de ID do IFNMG se refere a “Atividades de Laboratório” ele está se referindo a esse componente, que no currículo do curso está distribuída com os títulos de Prática Pedagógica I à Prática Pedagógica VIII e faz parte do Núcleo Prática Profissional. No caso do IFTM, a matriz curricular nomeia esse componente de PPCC e a carga horária destinada a esse componente também é distribuída ao longo do curso. As disciplinas específicas tem sua carga horária específica dividida entre teórica e prática e com 10 horas para o PPCC. Com diferenças insignificantes essas horas são disponibilizadas nos dois institutos visando à simulação de aulas que são realizadas pelos licenciandos durante a realização da disciplina específica no semestre letivo. Nesses momentos o aluno é convidado a preparar uma aula sobre um determinado conteúdo da disciplina e ministrá-la aos colegas do curso.



compreende o PIBID enquanto espaço de experimentação de saberes docentes e como facilitador da aprendizagem da docência.

Da discussão acima resultaram três aspectos que buscam explicar a concepção de conhecimento para e sobre o ensino do bolsista de ID.

*A interlocução entre as disciplinas específicas e pedagógicas* mostra que, apesar de a legislação educacional brasileira (LDB 9394/96; DCN 2015) ter avançado em relação à formação de professores, insistindo no princípio da indissociabilidade teoria-prática, isso não garante que as instituições investigadas tenham trabalhado tal ideia em suas próprias práticas de formadores de professores, conforme o depoimento abaixo.

É um pouquinho complicado essa interlocução entre as disciplinas específicas e pedagógicas. A interdisciplinaridade precisa ser mais trabalhada (ID\_01, IFNMG).

Proporcionar essa indissociabilidade requer, conforme Pimenta e Lima (2011, p. 36) uma “análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”.

No entanto, algumas vezes as instituições formadoras fazem uma simulação da prática, o que não garante que ela tenha sido fundamentada teoricamente. Além disso, esse tipo de atividade, fora do contexto da educação básica, não apresenta os mesmos desafios que uma prática real em uma escola. Esse aspecto foi percebido por um bolsista de IFTM.

Eles se preocupam demais. Eles forçam bastante a parte da prática pedagógica. Dedicam uma porcentagem do curso para a gente desenvolver alguma atividade daquela matéria. E aí a gente tem que apresentar aquilo como se a gente fosse dar aula. Acabam ficando na teoria, porque se você não vive a sala de aula você não vai saber a realidade, como realmente funciona. Então, eu acredito que o PIBID é um ponto bem mais efetivo nessa parte (ID\_11\_IFTM).

As aulas de laboratório são valorizadas por alguns alunos como um espaço de integração teoria e prática, mas também são criticadas pela maneira como os professores trabalham essas atividades laboratoriais. Esse ponto de vista está evidenciando nos depoimentos abaixo:

Quando o professor dá a aula de laboratório demonstrando como faz. Essas aulas com certeza ajudam, porque ele trabalha a parte teórica em concomitância com a parte prática (...). Essa aula vai incluir tudo, tanto a parte específica, quanto a parte prática e teórica (ID\_02, IFNMG)

Tem umas disciplinas que a gente questionou na época, que são os laboratórios. Que é pegar os conteúdos mesmo de biologia e interagir com a parte pedagógica. O que eu acho é que a forma como os professores faziam isso é que não é interessante (ID\_04,IFNMG)

Outro aspecto ressaltado nos depoimentos dos bolsistas de ID se refere *a associação entre teoria e prática realizada no PIBID*, como uma forma do futuro professor poder vivenciar, por meio do programa, muitas situações que terminam não sendo vivenciadas no curso de formação de professores. Em relação às contribuições do PIBID no sentido de integração teoria e prática, dois pontos de vista merecem ser destacados. O primeiro deles é que os professores das licenciaturas dos IF poderiam aproveitar melhor em sala de aula as experiências do bolsistas de ID, o que fica claro na seguinte fala:

A gente acaba expondo aqui essa nossa relação de PIBID só enquanto uma feira, uma amostra (...) que não contempla tudo que a gente vivencia, todas as experiências. Acaba acontecendo assim, em uma fala ou outra da gente expor o que acontece, ou de um trabalho específico, mas não é aproveitado, acho que os professores poderiam aproveitar mais (ID\_01, IFNMG).

O segundo ponto enfatizado pelos alunos diz respeito à relação do PIBID com as atividades de Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC). Por um lado os alunos argumentam que o PIBID ajuda no PPCC, por outro lado argumenta-se em direção contrária, ou seja que o PPCC ajuda nas atividades do PIBID. Depreende-se, então, que ambos se interrelacionam, havendo uma interrelação entre as atividades do PIBID com o PPCC. Os depoimentos abaixo ilustram essa questão:

O aprendizado que a gente teve aqui, na faculdade, para ajudar nas atividades da professora lá, relacionado à ciências, foi muito bom. O PPCC é interdisciplinar (...), e realmente era didático, mas, assim, focado no trabalho para alunos do ensino fundamental ou médio, principalmente do médio (ID\_07\_IFTM).

Tem uns alunos na minha sala que no ano passado ainda não tinham tido contato com o PIBID. Quando a gente ia fazer o PPCC eles não tinham nenhuma visão de como é estar dentro de uma sala de aula, quais são as dúvidas do aluno, o que o aluno tem mais dificuldade para aprender. E na hora de elaborar esse PPCC, quem já tinha tido uma aproximação com o PIBID, tinha uma ideia de quais eram as dificuldades e podia orientar o integrante do grupo a desenvolver um trabalho mais voltado às dificuldades que os alunos têm lá na escola (ID\_08\_IFTM).

Tomando como referência a categoria aprendizagem da docência, e em consonância com as falas dos bolsistas de ID, a associação teoria e prática precisa acontecer de forma articulada entre a universidade e o programa. O PIBID tem como objetivo fazer a integração da escola de educação básica com a Universidade, e as situações vividas no programa desempenhariam um papel importante para a formação docente ao ajudar o futuro professor a pensar na maneira como se ensina. Pensar sobre como se ensina implica formar um professor

autônomo, que reflete sobre o seu contexto, questiona a ordem estabelecida e trabalha conscientemente para alcançar os fins propostos.

Sob essa perspectiva, o próprio contexto do PIBID deveria fazer esse exercício de reflexão, mas, pelos depoimentos, parece que é algo que não acontece. É preciso que se propiciem espaços para teorizar as ações desenvolvidas pelos participantes do programa, de forma a se pensar se de fato se está contribuindo para a formação do futuro professor, para o tipo de formação que se deseja.

Para alguns estudantes, o PIBID é visto como campo de aplicação do que se aprende no curso, o que fica evidenciado na fala que se segue:

Na maioria das vezes a gente aprende aqui e executa no PIBID, então não tem esse retorno pra cá. Digamos, eu fiz no PIBID, eu vou fazer aqui. É o contrário, eu faço aqui e eu levo para o PIBID. Então, nós que estamos no PIBID, nós temos a experiência de fazer aqui e refazer lá pra fixar. Não é fixar é mostrar que realmente aprendeu (ID\_12\_IFTM).

O aspecto referente à *formação para o conhecimento geral da escola e da sua realidade* considerou em sua análise que os aspectos social e cultural influenciam a Educação, seja esta formal ou informal, condicionando-a e adaptando-a segundo o contexto em que ela está inserida. Do ponto de vista da educação formal, pode-se acrescentar ainda que a instituição escolar organiza-se dentro de determinados padrões e normas que acabam dando especificidade às ações que se desenvolvem no seu contexto (NÓVOA, 2009a). A compreensão da relação entre a especificidade da escola e a educação como fenômeno social pode ser favorecida por meio das ações acadêmicas dos cursos de formação de professores no âmbito da universidade.

Como contribuição ao debate é importante, também, considerar que os interesses e impasses políticos e econômicos repercutem no campo educacional, seja no que diz respeito a verbas para educação, seja no que se relaciona as orientações políticas presentes nos conteúdos e nas abordagens pedagógicas.

Nessa perspectiva, questionamos: qual conhecimento está disponibilizado para os bolsistas de ID nas duas instituições que leva esses futuros professores a se posicionarem criticamente perante as imposições econômicas, políticas e sociais no contexto em que a educação acontece? E mais: o PIBID viabiliza a compreensão crítica das ações e processos desenvolvidos na escola de educação básica, favorecendo práticas que permitam que o futuro professor observe os reais interesses e necessidades dos envolvidos no processo educativo?

Os depoimentos descritos a seguir mostram que há limitações nos processos de formação para o conhecimento geral da escola e da sua realidade nas instituições investigadas.

Um outro aspecto salientado pelos pibidianos diz respeito à capacidade que o PIBID tem de inserir o futuro professor no cotidiano da escola em atividades que os levam a se apropriarem e refletirem sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do fazer docente. Para eles, é o PIBID que permite que o futuro professor compreenda o que diferencia uma instituição educativa de outra; conheça as relações que se estabelecem no contexto escolar; entenda as contradições da escola, enfim, a complexidade do fenômeno educativo, conforme pode ser evidenciado em seus depoimentos a seguir:

Um dia tinha uma professora dando aula, uma prática e chegou um aluno chorando porque tinha acontecido uma coisa diferente na casa dele, alguma realidade diferente. E aí? Como é que eu vou me comportar diante disso? Eu acho que, nesse caso o PIBID contribuiu mesmo para mostrar para os alunos da área da licenciatura a realidade de estar dentro da sala de aula, né? (ID\_03, IFNMG).

Acho que quem não está participando no PIBID está em desvantagem, porque o PIBID ajuda muito a entender a escola (ID\_08\_IFTM).

Eu acredito que a inserção do aluno na realidade da escola e principalmente com o rodízio de escola, ajuda você a conhecer a realidade de várias escolas diferentes (ID\_11\_IFTM).

Eu, no primeiro período, eu não era pibidiana, e eu não tinha noção. O povo falava mas eu não tinha noção. Fui ter noção a partir do momento que eu fui inserida no PIBID. Eu não tinha contato nenhum, eles falavam, mas a gente não tem nenhuma noção. Se você não participa, você não sabe (ID\_12\_IFTM).

Os relatos dos pibidianos demonstram que o licenciando não identifica nas ações do curso de formação instrumentos para que ele possa conhecer a realidade da escola, ressaltando a importância do PIBID para que isso aconteça.

## **5.2 O PIBID no Cotidiano da Escola de Educação Básica**

Um dos aspectos mais ressaltados durante as entrevistas diz respeito às contribuições da inserção do futuro professor no cotidiano da escola de educação básica. Entendemos essa inserção como uma forma do licenciando estabelecer um diálogo com o cotidiano escolar, conhecendo a finalidade do ato de ensinar.

A inserção do futuro professor no cenário escolar balizado pela reflexão sobre os saberes que esse estudante adquire de maneira formal e informal durante essa experiência pode ajudar no desenvolvimento da sua identidade profissional. Identidade que entendemos ser construída a partir do exercício da docência em interação com a comunidade escolar e o contexto em que a docência acontece. Dito de outra forma, a análise das questões do cotidiano vividas por meio

do PIBID, realizada com a ajuda do professor coformador (SUP) e do professor formador (CA), pode auxiliar o futuro professor na compreensão da profissão.

A reflexão sobre as atividades desenvolvidas pelo PIBID é importante para a reelaboração dos modelos consagrados como bons, e levar o futuro professor a perceber que a “redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 37). Por essa perspectiva, um curso de licenciatura de qualidade não é aquele que oferece nas licenciaturas uma gama de técnicas e metodologias para o ensino e a aprendizagem, mas sim, aquele que fomenta a análise crítica do exercício docente, levando o futuro profissional a desenvolver suas próprias respostas aos desafios enfrentados. Para isso, o PIBID aposta no protagonismo dos professores da educação básica como coformador do futuro professor, mas é preciso cuidado para que não seja delegada ao SUP a total responsabilidade sobre sua formação.

A análise dos depoimentos é abordado nos itens Iniciação à Docência e Participação do Bolsista de ID.

### **5.2.1 A Iniciação à Docência**

A Iniciação à Docência fundamenta-se no entendimento de que discutir o PIBID implica explicitar alguns princípios que dão sustentação ao programa. Um desses princípios é a compreensão sobre o que significa iniciação à docência. A leitura dos textos e documentos referentes ao programa, em que é destacado a intencionalidade do PIBID, permite apreender sua abrangência, repercussões e contribuições na formação de professores.

Nesse sentido, a iniciação à docência significa possibilitar ao futuro professor um contato mais próximo e efetivo com o contexto escolar, que lhe propiciará o conhecimento dos sujeitos da escola e das situações reais de prática docente. A proximidade com a realidade escolar e com os problemas sentidos pelos professores também contribui para que o futuro professor possa refletir sobre esses problemas e sobre o exercício da profissão. Entendido dessa forma, podemos dizer que iniciação à docência contribui para que o futuro professor possa aprender a profissão. Essa aprendizagem que requer não apenas compreender as questões técnicas e instrumentais do ato de ensinar, mas também uma compreensão sobre o papel do docente e sobre a origem e a razão dos desafios por ele enfrentados.

O questionário aplicado aos bolsistas de ID buscou perceber qual a importância do programa para a qualidade dessa formação. Apresentamos abaixo os dados gerados por essa questão.

Tabela 9 - Importância do PIBID para a melhoria da qualidade da formação de professores.

Distribuição das respostas		Escala de 0 a 10										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IFNMG	Frequência	0	0	0	0	0	3	1	2	5	17	56
	Porcentagem	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,6%	1,2%	2,4%	6,0%	20,2%	66,7%
IFTM	Frequência	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	19
	Porcentagem	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	13,6%	86,4%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

No que diz respeito à avaliação da importância do PIBID para a melhoria da qualidade da formação de professores, a maioria avaliou com notas 9 e 10, numa escala de 0 a 10, em ambos os institutos, mostrando que os bolsistas de ID confiam no potencial do programa para melhoria da formação docente.

A ideia de transição de aluno a professor pode ser melhor preparada quando o aluno participa do PIBID, considerando-se que para o licenciando o programa oportuniza uma imersão mais intensa e intencional, conforme relatos dos bolsistas de ID a seguir:

Estar em um ambiente escolar, vivenciar as relações, de professor, de aluno, de direção, a estrutura educacional que a gente tem dentro do nosso país. [...] Você está ali com o objeto da sua formação. Então você consegue ver as dificuldades que o professor passa, como que ele tem que lidar em algumas situações que aqui a gente não vai ver em sala de aula. A participação no PIBID foi crucial para eu ter realmente certeza do que é a escola, e como ela funciona, e como a gente lida com os alunos. Acho fundamental até em questão de recursos. A gente não tem muito recurso em uma escola pública(...). Então você tem que desenvolver estratégias de acordo com aquela realidade (ID\_01\_IFNMG).

Na minha opinião, todos que cursam licenciatura precisam passar pelo programa, porque só fazer o estágio de cem horas, não garante que você será aquele professor experiente. Até no PIBID, no começo, nós apresentávamos muitas dificuldades e estávamos vendo tudo com os professores. Estávamos ali presentes, com os professores, e olha que eles iam nos auxiliando, nos explicando sobre como funcionava as aulas, como aplicar uma prova, como elaborar atividade, o que nós devemos fazer em sala, como a gente pode conversar com o aluno sobre a assunto da aula. O objetivo do PIBID é, não só auxiliar esses alunos a se tornarem bons professores, mas também ter esse contato com a escola. Nós vemos as dificuldades, porque um dia nós já fomos alunos e nós sabemos o quanto é difícil aprender. Será que não tem uma maneira mais fácil de aprendermos? É só dessa maneira? Só existe essa forma de aplicar esse conteúdo? Não, tem diversas maneiras para isso. Então, o PIBID permite esse olhar (ID\_10\_IFTM).

Os depoimentos evidenciam que a experiência com o programa pode ser fonte de construção de conhecimento, pois possibilita que esse conhecimento se dê a partir da prática

realizada de forma intencional. Prática que se realizará mediante o contexto social de onde ela emerge, trazendo novas demandas oriundas da constante transformação da sociedade, de seus valores e das características dos alunos da educação básica. Muito mais que empregar técnicas a serem desenvolvidas durante a realização de atividades, o bolsista de ID está exposto a situações experienciais que poderão formar um arcabouço necessário ao bom desempenho docente. Vivenciar situações conflitantes, imprevisíveis e que confronte crenças pessoais pode ser produtivo com o auxílio de um programa como o PIBID, mas essa vivência necessita realizar-se como um processo em que se possa questionar as práticas e as ações dos sujeitos considerando que essas são provisórias e estão sempre em transformação. Dessa forma, a realidade escolar poderá ser apropriada e problematizada à luz de teorias, o que demanda um trabalho sistêmico de bolsistas de ID, professores supervisores e coordenadores de área.

Diante disso, perguntamos aos bolsistas de ID se o trabalho desenvolvido na escola-campo, por meio do PIBID, possibilita ao futuro professor um sentimento de confiança para o enfrentamento dos desafios da profissão, obtendo os dados descritos na tabela 10.

Tabela 10 - Confiança gerada pelo PIBID para enfrentar os desafios da docência.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Valores válidos	Concordo	71	82,6%	18	78,2%
	Não concordo nem discordo	9	10,5%	5	21,8%
	Discordo	4	43,7%		
	Total	84	97,7%	23	100,0%
Valores omissos	Sem informação	2	2,3%		
Total		86	100,0%	23	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Os dados mostram que foi alto o grau de confiança gerado pelo PIBID para enfrentar os desafios da docência, uma vez que 82,6% dos bolsistas de ID do IFNMG e 78,2% do IFTM “concordam” que o programa gera maior confiança para que eles enfrentem os desafios encontrados na área. Na entrevista também buscamos saber como o pibidiano vê essa questão. A seguir apresentamos alguns relatos a esse respeito:

O PIBID mostra como que é a realidade na escola, é para ter contato com a docência antes de formar, antes de sair professor. É o contato com a sala de aula, com a realidade da escola, com os alunos, né. Pra gente não assustar quando for dar aula (ID\_04, IFNMG)

Então, eu acho que a ideia maior do PIBID é essa: colocar o professor iniciante em contato, realmente, com a realidade escolar, a realidade da escola, que seja fundamental que seja ensino médio e ele vai ter um contato direto. [...]Mostrar

esse quadro que o professor vai ter que enfrentar no dia a dia, o cotidiano escolar (ID\_07\_IFTM).

Para os depoentes, a virtude do PIBID parece ser a de proporcionar sua inserção na escola de educação básica plenamente, participando de seus problemas, sendo que conhecer a realidade escolar é determinante para que eles se sintam confiantes ou não para ministrar o conteúdo. A baixa atratividade tem levado muitos egressos a não exercerem a profissão, sendo o diploma de nível superior o único interesse com a realização do curso de licenciatura (GATTI et al., 2010b). Todavia, tão importante quanto atrair o jovem para a docência é fazer com que ele permaneça na profissão após a formatura.

Por essa razão, a repercussão do PIBID para que o licenciando realmente faça opção pela profissão foi outro aspecto investigado pela pesquisa, tanto por meio do questionário quanto da entrevista. As respostas dadas a esse questionamento estão apresentadas na tabela 11.

Tabela 11 - Opinião dos Bolsistas de ID sobre o fato do PIBID estimular a permanecerem na profissão.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Valores válidos	Concordo	47	54,7%	12	52,2%
	Não concordo nem discordo	28	32,6%	9	39,1%
	Discordo	7	8,1%	1	4,5%
	Total	82	95,4%	22	95,7%
Valores omissos	Sem informação	4	4,7%	1	4,3%
	Total	86	100,0%	23	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

A tabela 11 evidencia uma aproximação entre a opinião relativa à contribuição do PIBID para a permanência do licenciando na profissão nos dois institutos. Considerando esse resultado, em termos percentuais, as respostas dos bolsistas de ID de ambos os institutos que “concordam” que o programa estimula a opção pela profissão docente são equivalentes, 54,7% e 52,2%, respectivamente do IFNMG e IFTM. Entre os que “não concordam”, nem discordam” e os que “discordam”, 40,7% são do IFNMG e 43,6% são do IFTM.

O PIBID é um programa que envolve valores financeiros bem altos e cujo retorno, deveria também ser alto. Por isso, é surpreendente o fato de cerca de 40% dos estudantes considerarem que o PIBID não os estimulou a serem professores. Um recurso alto foi investido na formação docente e apenas cerca de 53% do licenciandos consideram que o programa contribui para seu interesse em ser professor.



A tabela a seguir retrata o desejo do bolsista de ID se tornar, de fato, professor, ou seja, assumir a profissão.

Tabela 12 - Opinião dos ID sobre o desejo de se tornar professor da Educação Básica após a formatura.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Valores válidos	Sim	52	60,5%	8	34,8%
	Não	1	1,2%	0	0
	Talvez	30	34,9%	15	65,2%
	Total	83	96,5%	23	100%
Valores omissos	Sem informação	3	3,5%	0	0
Total		86	100,0%	23	100%

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2015).

Quando questionados sobre o desejo de ser professor, as respostas dos participantes do segmento ID dos dois institutos apontam uma grande diferença. Entre os participantes do Norte de Minas, 60,5% admitiram que pretendem exercer a profissão após se formarem, enquanto 34,9% estão indecisos quanto a esse aspecto. No IFTM, a situação se inverte, pois 34,8% afirmaram que querem se tornar professores, enquanto para 65,2%, isso, talvez, possa acontecer. Essa indecisão envolve a representação da profissão que o bolsista de ID tem sobre a profissão docente.

Apesar de a criação do PIBID ter entre seus objetivos o enfrentamento do grave problema de falta de professores para a educação básica, pretendendo que o programa viesse a estimular o ingresso e a permanência do jovem nos cursos de licenciatura, os dados acima indicam que o investimento em programas dessa natureza ainda não é suficiente.

Quando buscamos aprofundar a percepção do bolsista de ID sobre os aspectos influenciadores da opção pela docência por meio da entrevista, os respondentes esclarecem por que o estudante nem sempre faz opção pelo curso de licenciatura

Quando eu entrei no curso não queria dar aula. Era a última coisa que eu pensava. Eu dizia “Ah, vou fazer um concurso de biologia e vou passar (ID\_03\_IFNMG).

Eu não queria ser professor. Eu estava fazendo biologia mas para seguir por outras áreas (ID\_04\_IFNMG).

Porque no início quando eu entrei na faculdade, é irônico isso, mas eu não queria dar aula. Eu pensei em fazer ciências biológicas e depois um ano de bacharel, não pensei de jeito nenhum em dar aula (ID\_10\_IFTM).

Eu queria, na verdade, fazer agronomia. Mas, hoje, pra mim é fim de carreira. O que eu posso fazer, até uma certa idade é dar aula E a biologia foi o que

ficou mais próximo um pouquinho do que eu gosto, que seria a área da agronomia, das coisas ligadas à terra (ID\_07\_IFTM).

Quando eu entrei na licenciatura eu não pensava de jeito nenhum em ser professora, eu queria fazer um mestrado ou fazer uma complementação para ser bacharel (ID\_08\_IFTM).

É perceptível o desinteresse pela profissão, levando-nos a crer que a escolha pelo curso de formação de professores realizada pelos bolsistas de ID nos dois institutos pode ser em razão da pouca oferta de cursos nessas instituições, ou porque a licenciatura é um curso menos procurado, o que facilita o ingresso desses estudantes no ensino superior, ficando claro que a perspectiva ao entrar para a licenciatura não é a docência.

Objetivando explorar o efeito do PIBID na permanência do licenciando na profissão, solicitamos aos bolsistas de ID que explicassem como o programa influencia para que a docência possa ser acolhida com mais naturalidade. Seus relatos ressaltam que exercer a docência contribui para aprender a profissão, mas as frustrações também permeiam a experiência da aprendizagem docente, como o relato da estudante mostrado a seguir:

Toda vez que a gente dá alguma prática, alguma coisa para os alunos, a gente aborda eles primeiro, para ir não chegando lá e “Vamos desenvolver isso.” E acontece muito da gente elaborar uma aula pensando de uma certa forma e quando chega na realidade é outra. A gente fica frustrado, porque, a gente fica a quarta-feira elaborando um textinho pra chegar lá dá a introdução, chega menino rasga, faz aviãozinho (...) (ID\_06, IFNMG).

Com base nesse entendimento, perguntamos ao pibidiano se a participação no PIBID alterou a sua vontade de permanecer no curso de licenciatura. As respostas dos pibidianos sobre a inserção na escola enquanto incentivo para alterar seu interesse em permanecer na licenciatura estão compiladas na tabela 13:

Tabela 13 - Participação no PIBID e alteração do desejo de permanecer no curso de Licenciatura.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Valores válidos	Extremamente	34	39,5%	6	26,1%
	Muito	25	29,1%	8	34,8%
	Moderadamente	13	15,1%	3	13,1%
	Pouco	11	12,8%	5	21,7%
	Não modificou	1	1,2%	1	4,3%
	Total	84	97,7%	23	100%
Valores omissos	Sem informação	2	2,3%		
Total		86	100,0%		

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Os dados mostram que predominaram os conceitos “extremamente” e “muito”, representados, respectivamente, por 39,5% e 29,1% dos bolsistas de ID do IFNMG que afirmam que a participação no PIBID alterou seu desejo de permanecerem no curso de licenciatura. Esses valores se diferenciaram do IFTM, já que, para 26,1% o programa contribuiu “extremamente”, e 34,8% dos bolsistas de ID afirmaram que o PIBID alterou “muito” o seu desejo de permanecer na profissão. Apenas dois alunos, sendo um do IFNMG e outro do IFTM declararam que o programa não modificou a sua intenção de permanecer no curso de formação de professores.

De acordo com os dados, o PIBID teve “extrema e grande influência” para a permanência no curso para mais da metade dos bolsistas de ID em ambos os institutos, confirmando que, para a maioria, o PIBID influenciou em sua permanência no curso.

A Iniciação à Docência pode levar o futuro professor à *mudança de percepção sobre a profissão* e esse aspecto surgiu das respostas ao item do questionário que questiona se o PIBID leva o licenciando a mudar de ideia sobre a docência e, também, da análise do conteúdo das entrevistas sobre o que levou o bolsista a mudar a ideia inicial de não querer ser professor. Conforme discutido no item sobre o PIBID, na formação de professores, os dados não permitem perceber de que forma o PIBID modificou o desejo do licenciando de permanecer na licenciatura, por isso, durante a entrevista buscamos retomar a questão da influência do PIBID sobre essa decisão, indagando-lhe se o programa fizera com ele mudasse sua visão sobre o curso de formação de professores. Os dados do questionário que dizem respeito à mudança de percepção do bolsista de ID sobre a profissão docente estão representados na tabela 14.

Tabela 14 - Participação no PIBID e modificação da percepção do bolsista de ID sobre a atividade docente.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Valores válidos	Extremamente	36	41,9%	13	59,1%
	Muito	36	41,9%	8	34,8%
	Moderadamente	12	14,1%	1	4,3%
	Total	84	97,7%	22	95,7%
Valores omissos	Sem informação	2	2,3%	1	4,3%
Total		86	100,0%	23	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Considerando as somas dos conceitos “extremamente” e “muito” os dados indicam que a maioria dos alunos do IFNMG, representados por 83,8% dos bolsistas de ID, entendem que o PIBID modificou a sua percepção sobre a atividade docente. Entre os bolsistas de ID do IFTM, a soma desses conceitos é igual a 93,9%, representando, também, a maior parte dos participantes.

O PIBID, nesse sentido, apresenta-se como uma forma de assegurar certo conhecimento sobre a docência, minimizando o que Huberman (1995) define como sendo “choque da realidade”, ao passar da condição de estudante para a de professor. O contato com o contexto escolar oportuniza a reflexão sobre as contradições e diferenças entre a concepção do futuro professor sobre a escola e seus sujeitos, e a realidade multifacetada apresentada pela escola de educação básica, o que poderá contribuir para que o aluno da licenciatura escolha a docência como profissão.

Um curso superior é capaz de mudar a forma como um aluno vê a profissão? O que leva a essa mudança? E em relação à profissão docente, a forma como o curso de licenciatura está estruturado favorece o desejo de se tornar professor? O PIBID, nesse caso, contribui para essa alteração? Sobre essas indagações, o que percebemos é que as relações estabelecidas no ambiente escolar, sejam interpessoais ou em relação à prática da docência, motivam o licenciando a olhar a profissão de forma diferente.

A esse respeito, vejamos o que apontam os depoimentos:

Eu já tinha essa vivência assim de querer ser uma educadora, mas ele se tornou mais forte no PIBID. O PIBID permitiu que eu tivesse essa certeza (ID\_01\_IFNMG).

Quando eu entrei no curso eu falei: “Mãe, que que eu vou fazer? Eu vou dar aula. Não gosto disso.” Mas hoje em dia eu falo: “Vou ser professora.” Eu acho que depois que a gente entra no PIBID e convive com os alunos [...] Você cria uma paixão, alguma coisa, assim, diferente, pela área (ID\_03\_IFNMG).

Eu não queria ser professor. Eu estava fazendo biologia mas para seguir por outras áreas e aí, a partir da experiência do PIBID na sala de aula, no cotidiano com os alunos, eu comecei a gostar da profissão. E agora meu sonho é ser professora e fazer a diferença, né, com os alunos (ID\_04\_IFNMG).

O PIBID, mudou pra melhor minha percepção sobre a licenciatura. Mais interesse, criou mais expectativa, mais vontade de realmente ser professor (ID\_07\_IFTM).

Quando eu entrei na licenciatura eu não pensava de jeito nenhum em ser professora, eu queria fazer um mestrado ou fazer uma complementação para ser bacharel. Com o PIBID eu mudei um pouco a minha visão, e estou aberta a quando terminar meu curso trabalhar como professora (ID\_08\_IFTM).

O PIBID mudou muito a minha ideia, porque a parte de ser professor veio mais forte, claro, com o PIBID. Eu acredito muito que foi por causa do PIBID que eu fiquei no curso. Eu não descarto, eu queria ter, pelo menos, um cargo de estado, mesmo se eu for doutor eu pretendo ter um cargo no estado porque eu gosto de sala de aula, eu gosto, sabe? (ID\_11\_IFTM).

A Iniciação à Docência repercute nas *expectativas profissionais* e os dados levantados são resultados de nossa pretensão de compreender melhor quais eram os projetos dos bolsistas de ID após a formatura.

As observações nesse sentido nos levou a indagar ao bolsista de ID se ele concorda com o fato de que as ações e as atividades do programa o levam a investir na carreira docente de nível superior. Os dados estão na tabela 15.

Tabela 15 - Opinião dos ID sobre o desejo dos bolsistas de seguir carreira em nível superior.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Valores válidos	Concordo	72	83,7%	20	87%
	Não concordo nem discordo	9	10,5%	2	8,7%
	Discordo	3	3,5%	1	4,3%
	Total	84	97,7%	23	100,0%
Valores omissos	Sem informação	2	2,3%	0	0
Total		86	100,0%	23	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

A tabela 15 apresenta dados que mostram que a maioria dos bolsistas de ID dos IF Norte de Minas e Triângulo Mineiro “concordam” que as atividades desenvolvidas por meio do PIBID levam o futuro professor aspirar à carreira docente de ensino superior em ambos os institutos. Uma comparação entre os dados das tabelas 12 e 15, aponta que os estudantes de ambos os institutos parecem almejar seguir carreira no ensino superior. Em relação ao universo pesquisado no IFTM, os dados sugerem levantar a hipótese de que a razão por que esses estudantes aspiram seguir carreira no ensino superior pode estar na grande oferta desse nível de ensino na região, representada tanto por instituições privadas, quanto públicas, o que amplia as possibilidades de trabalho.

Embora os dados do questionário não permitam realizar uma análise aprofundada sobre o peso do PIBID na permanência do licenciando na profissão, durante a entrevista a maior parte dos bolsistas de ID afirmou que pretendiam se dirigir para pós-graduação, em cursos de mestrado. Essa sinalização coincide com as problematizações realizadas por Santos; Braúna (2014) sobre o programa. As autoras argumentam que, em muitos casos, o PIBID tem significado uma oportunidade de participação em cursos de pós-graduação, o que pode levar o programa a ter um efeito maior na formação de futuros pesquisadores do que de futuros docentes (SANTOS; BRAÚNA, 2014).

Por isso, ganham destaque os depoimentos de bolsistas de ID a seguir que mostram que o PIBID cumpre o papel de modificar a maneira como o licenciando vê a profissão, fazendo-o se aproximar da docência e até mesmo fazendo com que esse estudante cogite a ideia de permanecer na profissão, mas a expectativa profissional não é de permanecer na educação básica.

Eu pretendo ir além da educação básica. Mas eu daria aula com o maior prazer, aqui assim, no ensino médio (ID\_01\_IFNMG).

Eu acho que todo acadêmico de licenciatura, ele pensa em galgar degraus maiores, então lógico que ele vai querer, no meu caso eu vou querer, chegar na pós também, e no mestrado e apresentar pesquisas e o que puder fazer pra se sobressair na área, com certeza eu vou tentar fazer. No meu caso eu penso mais no lado da pesquisa né? (ID\_02\_IFNMG).

Eu pretendo também fazer uma especialização na área. Pretendo, mas ainda não decidi e futuramente quero fazer mestrado (ID\_05\_IFNMG).

Eu não pretendo atuar minha vida inteira na docência, mas sei que no começo da minha carreira vou trabalhar como professora. Depois que eu terminar a graduação também quero fazer o mestrado, quem sabe um doutorado, um pós-doutorado [...] Quando eu terminar minha graduação pretendo lecionar e continuar estudando, quero fazer meu mestrado, meu doutorado e assim por diante, se Deus quiser! (ID\_08\_IFTM).

No meu caso, eu vou citar a (nome de uma professora do IFTM), porque não tem como não citar a (nome da professora). Eu vejo uma pesquisadora maravilhosa nela [...] Então, eu me inspiro muito nela nesse ponto de tentar conduzir dessa maneira e o meu mestrado eu quero fazer em biotecnologia. Mas eu acho que pra eu chegar lá, eu vou ter que dar aula na graduação [...] Porque aí você entra como professor na graduação e você tem toda a possibilidade de elaborar um projetinho de pesquisa e chamar seus alunos para te ajudar (ID\_09\_IFTM).

Eu gosto muito de sala de aula mas também sou apaixonada pela disciplina específica e pretendo fazer um mestrado na área de uma das disciplinas específicas. (ID\_10\_IFTM).

Eu quero mais que tudo fazer pós-graduação, então as chances são muitas. [...] Na especialização pretendo botânica ou microbiologia. Mas o que eu queria mesmo é botânica, porque eu quero ser professor de universidade. Tenho a pretensão de me formar, fazer mestrado, se tudo estiver encaminhado, o doutorado. Voltar para a minha cidade, dar aula nas faculdades de lá [...] (ID\_11\_IFTM).

Mas, futuramente, eu quero fazer uma pós-graduação, quero fazer mestrado e poder atuar no ensino superior. Mas, por enquanto, eu vou continuar no ensino fundamental, no médio, até eu ter me aperfeiçoado, ter o mestrado para poder ingressar no superior. Meu alvo, se for para dar aula, é no superior. (ID\_12\_IFTM).

Como visto nos depoimentos acima, entre os 12 entrevistados, nove pretendem fazer pós-graduação, com vistas à docência no ensino superior, entre os quais cinco são do IFTM. São impressionantes as declarações de que a docência da educação básica não é a prioridade e não há diferença significativa entre os institutos. Para esses licenciandos, a docência até pode vir a ser exercida por razões de sobrevivência, mas não por opção pela profissão.

A *desvalorização do professor* é questão transversal em quase todas as respostas dos bolsistas às perguntas da entrevista. Muitas vezes para explicar um posicionamento, eles recorriam a dificuldades que o professor encontra no exercício da docência, seja em relação à questão da remuneração, do plano de carreira ou das condições de trabalho que o professor enfrenta e que são mais óbvias, seja para explicar que ser professor é difícil em razão do desrespeito do aluno com esse profissional, da falta de recurso material para dar aula, da difícil convivência com os colegas de profissão, da subordinação ao sistema, etc.

Nesses discursos, são perceptíveis interpretações, muitas vezes baseadas no senso comum sobre a profissão para justificar o descrédito atribuído à profissão.

[...] A desvalorização do professor, dificulta este diálogo. Então inicialmente eu dava uma prática e eu tinha que ser muito grossa pra que eles prestassem atenção. [...] Eu já ajudei alunos a estudar pra uma prova do Enem, questões específicas e depois que a prova passou ele virou pra mim e falou: “Ah, aquela questão que você me explicou, me ajudou” E aí ele perceber, depois que já tá quase no final, que a minha participação ali era um auxílio de grande importância que eles não souberam aproveitar. Então essa falta de percepção do aluno é um grande dificultador assim do processo, eu acho (ID\_01\_IFNMG).

[...] A maioria dos acadêmicos quer ser bacharel, não sei porque, mas isso acontece. [...] O povo dá um valor tremendo pra esse título de bacharel, deixando um pouco a parte do professor de lado, achando que um vai desmerecer o outro (ID\_02\_IFNMG).

Eu entrei mais pela biologia, não foi para ser professora não. Porque eu acho que atualmente os professores no Brasil são muito desvalorizados e o salário é muito baixo para a importância social que eles têm, que é formar cidadãos, formar futuros profissionais, médicos, advogados. Eu acho que o professor é muito desvalorizado, o salário também é desmotivante (ID\_08\_IFTM).

Eu acho que o professor é desvalorizado, infelizmente. Não pela questão do salário, mas pela questão do dia a dia mesmo pelo próprio sistema que quer ajudar o aluno, mas o aluno não quer essa ajuda de jeito nenhum. [...] Então é o sistema que me deixa triste, acho que eu não atuaria na educação básica por conta do sistema E aí eu vou dar aula no ensino superior (ID\_10\_IFTM).

Mas, também, eu queria pelo menos um cargo do estado, porque eu gosto muito do ambiente. Mas, vou dizer que é como se fosse um hobby, porque não é pelo dinheiro, porque o professor ganha uma quantidade ridícula pelo tempo que ele é exposto e por tudo que ele é exposto. Mas, é como se fosse um hobby mesmo. . Óbvio que não pelo dinheiro, porque professor é muito

desvalorizado. Eu acho importante, até porque é deles, a importância da educação vem deles (ID\_11\_IFTM).

Os depoimentos demonstram que aspectos como a valorização social e financeira da profissão, a satisfação de conseguir com que os alunos aprendam e se desenvolvam são percebidas pelo futuro professor como a motivação para ensinar e continuar ensinando, apesar de todas as questões que envolvem a desvalorização do professor. Esse é um discurso recorrente, desprovido de argumento científico, pois se convencionou atribuir à falta de atratividade da carreira docente tais aspectos, os quais estão sendo reproduzidos pelos futuros professores. Não que discordemos desses fatores, mas defendemos que a formação necessita preparar um professor que pensa a profissão para além do discurso reproduzido acriticamente. Observamos que por trás das falas dos licenciandos está a reprodução de um discurso da escola como principal meio de inserção social qualificada, de combate à pobreza e à desigualdade social, sendo ignorado que os resultados desse processo são “a intensificação do trabalho docente e a precarização das relações de emprego” (OLIVEIRA, 2007, p. 4).

A opção por uma profissão também é resultado de referências pessoais. O meio em que se vive influencia a forma como vemos uma profissão, e isso pode ser importante para que se faça opção por um curso superior. Esse entendimento nos levou a buscar compreender que aspectos relativos à carreira docente repercutiram na opção dos bolsistas de ID pela profissão, buscando perceber os motivos que levaram ou levam o futuro professor a optar pela docência. Assim, perguntamos ao bolsista de ID como ele avalia aspectos relativos à carreira docente, e os dados levantados estão na tabela 16.

Tabela 16 - Avaliação dos aspectos influenciadores da opção pela docência segundo o Bolsista de ID.

	IFNMG				IFTM			
	De grande influência/ De média ou relativa influência		Nem grande nem média influência/ Nenhuma influência		De grande influência/ De média ou relativa influência		Nem grande nem média influência/ Nenhuma influência	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Prestígio da profissão	59	70,2%	25	29,7%	12	54,5%	10	45,4%
Remuneração salarial	32	39,5%	49	60,4%	15	68,1%	7	31,8%
Influência de pessoas na família que são professores	21	25,6%	61	74,3%	8	34,7%	15	65,2%
Identificação com o magistério	40	47,6%	44	52,3%	10	43,4%	13	56,5%
Facilidade de acesso ao curso	65	79,2%	17	20,7%	12	52,2%	11	47,8%
Afinidade com a área do conhecimento	80	95,2%	4	4,8%	22	91,3	1	8,7%
Carga horária diária de trabalho	32	38,5%	51	61,4%	9	40,9%	13	59%
Estabilidade no cargo	48	59,2%	33	40,7%	10	43,5%	13	56,5%
Autonomia na tomada de decisões	47	59,4%	32	40,5%	13	56,5%	10	43,5%
Aposentadoria com salário integral	23	28%	59	71,9%	5	21,7%	18	78,3%



O calendário escolar com muitos feriados e férias maiores que a maioria dos empregos	24	28,9%	59	71%	7	30,5%	16	69,5%
--	----	-------	----	-----	---	-------	----	-------

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

De acordo com a tabela 16, um dos aspectos apontados pelos dados como sendo de maior influência em ambos os institutos é a “afinidade com a área de conhecimento”, com 95,2% das respostas no IFNMG e 91,3% no IFTM. Considerando que o domínio do conteúdo a ser ensinado é fundamental para o exercício da docência, o fato de o professor ter interesse pela área em que irá lecionar, é um elemento que, sem dúvida, irá contribuir para a aprendizagem desse conteúdo bem como pelo interesse em ensiná-lo. Outro aspecto que também influenciou a opção pela docência, segundo os bolsistas de ID do IFNMG, é a “facilidade de acesso ao curso”, argumento que representa 79,2% das respostas. Esse aspecto pode ser explicado pela baixa renda dos estudantes, o que os leva a frequentar os cursos próximos a suas residências.

A opção pela docência também sofre influência das experiências prévias do futuro professor, conforme Flores (2010) e Gatti (2009). As autoras apontam que as experiências prévias, as crenças e o contexto em que está inserido o futuro professor são elementos definidores do processo de se tornar professor. Por isso, buscamos, também, perceber se o aspecto “influência de pessoas na família que são professores” teve alguma importância sobre a opção do futuro professor. Os dados apontam que esse aspecto tem “pouca ou nenhuma influência”, de acordo com 74,3% dos bolsistas de ID do IFNMG e para 62,2% dos bolsistas de ID do IFTM.

Apesar dos baixos salários dos professores, 49 bolsistas de ID do IFNMG, 60% deles, disseram que “remuneração salarial” teve pouca influência na escolha pela profissão. Esses resultados nos levam a constatar que, para mais da metade dos bolsistas de ID do IFNMG, a questão salarial não seria importante para a escolha da profissão. Resultado inverso foi diagnosticado entre os bolsistas de ID do IFTM, que avaliaram que a remuneração salarial tem “grande influência ou média influência”, sendo que 68,1% do total de sujeitos entendem que o salário pesa na resolução de se tornar professor.

Esse resultado é um pouco inesperado, uma vez que os alunos do IFNMG têm uma renda familiar inferior aos do IFTM e, além disso, o IFNMG fica em uma região mais pobre e de menor oferta de empregos do que a região onde está o IFTM. Nesse momento é importante lembrar que as respostas ao questionário podem ser dadas em função de vários aspectos e pode não corresponder realmente ao que o respondente pensa.

Em relação à “estabilidade no cargo” os dados, novamente, mostram uma divergência entre os dois institutos, sendo que entre os bolsistas de ID do IFNMG, esse aspecto aparece como de “grande e média influência”, de acordo com 59,2% dos participantes da pesquisa, enquanto para pouco mais da metade dos bolsistas de ID do IFTM, equivalente a 56,5%, esse aspecto é de “pouca e nenhuma influência”.

Um ponto de vista revelado pelos dados que deve ser ressaltado relaciona-se com o “prestígio da profissão”, pois 70,2% dos bolsistas de ID do IFNMG e 54,5% dos bolsistas de ID do IFTM apontaram que esse aspecto teve “grande e relativa influência” na sua decisão de se tornar professor. Apesar de pesquisas como a de Gatti et al. (2010b) ressaltar que a valorização docente é um dos aspectos da baixa atratividade da carreira docente, mais da metade dos bolsistas de ID investigados parece se influenciar pelo que vem a ser para eles o prestígio da profissão. É importante considerar que o desprestígio de uma profissão é um dado relativo, pois para alunos provenientes de famílias que têm renda entre um a dois salários mínimos, a profissão docente pode se apresentar como de prestígio comparada com as profissões de seus familiares e de pessoas do seu entorno.

É interessante observar que para os bolsistas de ID do IFNMG o prestígio da profissão foi importante para escolher cursar uma licenciatura (72,2%), enquanto o salário teve pouca importância para 60,4%. Da mesma forma constata-se que para 68% dos bolsistas de ID do IFTM, a remuneração foi importante para escolher a profissão, mas apenas 34,8% afirmaram ter desejo de ser professor conforme dados da tabela 12.

Outro dado interessante diz respeito ao aspecto “identificação com o magistério”, em que há uma semelhança nas respostas, sendo que para 52,3% dos bolsistas de ID do IFNMG e 56,5% do IFTM esse aspecto representa “nem grande, nem média e nenhuma influência” para a escolha da profissão.

Em síntese, são apontados os seguintes aspectos como de “grande influência” na opção do futuro professor pela profissão, em ambos os institutos: a “afinidade com área de conhecimento”, o “prestígio da profissão” e a “facilidade de acesso ao curso”, como sendo os que, de fato, levam à escolha da profissão, conforme os bolsistas de ID investigados nos IFNMG e IFTM.

Optar por uma profissão também se relaciona à ideia de se profissionalizar. No caso de alunos da licenciatura, nem sempre a conclusão do curso leva o egresso a se tornar professor. Essa decisão está relacionada à própria característica da profissão que é vista, por alguns, como uma semi-profissão, como uma ocupação.



<b>IFNMG</b>	Frequência	0	0	1	0	1	3	1	5	11	24	38
	Porcentagem	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	1,2%	3,6%	1,2%	6,0%	13,1%	28,6%	45,2%
<b>IFTM</b>	Frequência	0	0	0	0	0	0	0	1	3	3	15
	Porcentagem	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,5%	13,6%	13,6%	68,2%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Os aspectos investigados nas tabelas 17 e 18 foram retomados durante a entrevista. De forma semelhante, nos dois institutos, o bolsista de ID ressalta que o PIBID pode ajudar a perceber e superar as dificuldades de aprendizagem do aluno da educação básica, porque o programa favorece o desenvolvimento de atividades mais atraentes que atendem à diversidade de alunos e de estilos de aprendizagem, e que se apoiam na tecnologia como forma de se aproximar da linguagem desse aluno. Alguns desses relatos estão expostos a seguir:

[...] dá uma ferramenta a mais pra ele aprender aquela disciplina que numa metodologia convencional é falha. Numa era que cada aluno tá ali com seu telefone, “whatsApp” na mão, se você não tiver uma forma criativa e uma didática diferente, até numa atividade básica de folha mesmo, se eu não fizer aquele texto se tornar interessante, o aluno vai se dispersar (ID\_01, IFNMG).

[...] esse aluno, com essa aula dinâmica parece que ele aprende mais do que pegar ali e ficar olhando pro quadro, entendeu? Porque nas escolas ainda é quadro de giz, né! (ID\_02, IFNMG).

É como se fosse complemento dessa aprendizagem que o professor tá passando para os seus alunos lá na sala. Então, ele só vem a somar (ID\_06, IFNMG).

Através da aplicação da prática e dos resultados dos exercícios você vai saber se o aluno entendeu o que você passou para ele. Entendeu porque conseguiu responder e aprender. Se ele não aprendeu, preciso explicar para ele novamente (ID\_10, IFTM).

A gente vê que obteve uma boa aplicação dos alunos em relação ao aprendido, pois os alunos obtiveram bastante interesse. Dificilmente tem uma sala que os alunos ficam conversando, raramente. Ou então quando o aluno vai, faz o exercício dele e diz: “Aqui, oh professora, eu fiz.” Aquilo é tão gratificante para gente, que me levou a perceber que a escola não é só coisa ruim, tem os momentos gratificantes que vemos também. Quando a gente olha um aluno e faz a correção de uma atividade de prática, no caderno dele, e a gente percebe que ele escreveu aquilo que a gente falou. Então você vê que o aluno absorveu aquilo que você falou. Eu acho muito interessante quando eu vou corrigir e a pessoa fez certinho o que você falou. Ver que ele aprendeu, que eu estou podendo passar e ele conseguiu aprender (ID\_12, IFTM).

Pela análise das falas dos bolsistas de ID, verificamos que persiste a ideia de que a prática corresponde a propostas de aprendizagem que tornam o estudo do conteúdo algo mais dinâmico. A preocupação dos bolsistas de ID está muito ligada ao aspecto metodológico e técnico da aula. Quando eles falam sobre prática, referem-se à perspectiva da execução de uma

atividade pedagógica que considere a necessidade de inserir metodologias mais atraentes de maneira a facilitar a aprendizagem do aluno da educação básica. Para eles, a relação teoria e prática se dá quando o professor da educação básica desenvolve o conteúdo aliando a explicação desse conteúdo ao uso de algum recurso didático (maquete, vídeo, experimento, jogos, entre outros).

Esse entendimento denota uma forma superficial de compreender a escola e o aluno da educação básica. Envolvidos na questão da aprendizagem existem outros fatores igualmente importantes, como: de que aluno estamos falando? Que conhecimentos prévios ele possui? Será que sua falta de interesse resulta apenas do emprego de metodologias passivas e pouco criativas?

Constatamos, nesses depoimentos, que falta consistência teórica ao futuro professor, pois quando ele afirma que uma metodologia convencional não é atraente, refere-se à aula expositiva. Mas quando esse estudante fala de prática, ele está se referindo à realização de atividades previamente elaboradas pelo professor, sem negociá-las com os alunos como defendem as pedagogias construtivistas e sócio-interacionistas.

É interessante notar, também, algumas expressões que os bolsistas de ID usam para falar sobre o exercício da docência como: “passar, absorver e apresentar o conteúdo”, significando que, internamente, o futuro professor ainda não desconstruiu a ideia do ensino como transmissão de conhecimento e o professor como detentor desse conhecimento. Isso acaba refletindo na maneira como esse professor compreende a aprendizagem do aluno da educação básica, pois ele parte da crença de que se o professor ensinou e o aluno não aprendeu é porque ele não quis, ou não é capaz de aprender. O contato com o processo ensino-aprendizagem contribui para a aprendizagem da docência, mas a análise dos relatos dos bolsistas de ID mostraram que a integração Educação Superior-Educação Básica e a articulação teoria-prática, como forma de elevar a qualidade das ações dos cursos de licenciatura estabelecidas nos objetivos do programa não foram alcançadas em ambas as instituições.

### **5.2.2 A Participação do Bolsista de ID**

Essa categoria emergiu das perguntas feitas aos bolsistas de ID, tendo por referência o Art. 6º, da Portaria nº 96/2013. Esse artigo dispõe sobre a diversidade de práticas formativas que são sugeridas como aspectos importantes de consolidação da iniciação à docência. Resumidamente, pode-se dizer que o licenciando deverá: a) adquirir conhecimento e desenvolver ações de forma interdisciplinar, valorizando a intencionalidade pedagógica e o

processo de ensino-aprendizagem no contexto da escola; b) participar, elaborar e executar o(s) planejamento(s) das ações a serem desenvolvidas nos diversos níveis da complexidade escolar; c) analisar o processo de ensino-aprendizagem à luz de leituras e discussões sobre os referenciais teóricos que dão suporte a estes processos; d) estabelecer parcerias entre o estudante e o professor da educação básica de modo a articular saberes, utilizar metodologias ‘inovadoras com uso de tecnologias educacionais e recursos didáticos que levam ao desenvolvimento e avaliação de estratégias didático-pedagógicas; e) articular e dialogar com os participantes do programa e a comunidade em que o subprojeto está inserido; f) sistematizar e registrar as ações realizadas no espaço escolar de modo a acompanhar seu desenvolvimento e, por fim, g) desenvolver ações no contexto escolar de forma ética, profissional, criativa que levem em conta a inventividade e a interação entre os pares (CAPES, 2013a).

Como pode ser observado, a diversidade de práticas formativas propostas nessa Portaria 96/2013 enfatiza o modelo de formação de professores proposta por Nóvoa (2009b), que é baseada em cinco disposições: práticas, profissão, pessoa, partilha e público, conforme discutido no capítulo um deste estudo.

Tendo em vista que as práticas formativas devem contemplar os aspectos citados nessa portaria, foram coletados os dados sobre a experiência proporcionada pelo trabalho desenvolvido na escola-campo do PIBID. Perguntamos ao bolsista de ID como ele avalia as atividades que desempenha na escola. Esses dados estão mostrados na tabela 19.

Tabela 19 - Avaliação das atividades desempenhadas pelo Bolsista de ID na escola campo.

	IFNMG				IFTM			
	De grande Importância/ De média importância		Nem grande nem média importância/ De pouca importância		De grande Importância/ De média importância		Nem grande nem média importância/ De pouca importância	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Acompanhamento em reuniões pedagógicas	45	55,5%	36	44,4%	15	68,2%	7	31,8%
Acompanhamento em reuniões de pais	32	40%	48	60%	8	34,8%	15	65,2%
Participação em feiras de conhecimento e/ou evento semelhante	77	95%	4	5%	19	82,6%	4	17,4%
Atividade de monitoria	76	92,6%	6	7,3%	17	73,9%	6	26,1%
Reforço extra turno	54	66,6%	27	33,3%	11	50%	11	50%
Elaboração de atividades pedagógicas e/ou avaliativas	68	84%	13	16%	20	90,9%	2	9,1%
Participação em grupos de estudo e reflexão sobre educação e prática de ensino	61	74,4%	21	25,6%	13	59,1%	9	40,9%
Realização de atividades administrativas relacionadas ao trabalho da secretaria da escola	25	31,2%	20	18,3%	2	8,7%	21	91,3%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

No que diz respeito à avaliação das atividades desempenhadas na escola-campo do PIBID, as atividades aferidas como sendo de “grande ou média importância” para mais de 70% dos bolsistas de ID, tanto do IFNMG, quanto do IFTM, são: a “participação em feiras e eventos”, a “atividade de monitoria” e a “elaboração de atividades pedagógicas e/ou avaliativas”. Além disso, os bolsistas de ID do Instituto do Norte de Minas ainda consideram a “participação em grupos de estudo” como sendo de “grande ou média importância”.

Em relação a “reuniões pedagógicas”, pouco mais da metade dos respondentes, considera que esse aspecto é de “grande ou média importância” em ambos os institutos. A porcentagem dos bolsistas de ID que considera de “grande e média importância” a realização de “reforço extra turno”, é também bem próxima em ambas as instituições.

Os dados mostram que mais da metade do universo investigado conhece e valoriza as atribuições do bolsista de ID do PIBID, pois a soma do número de sujeitos que avaliou com os conceitos “de grande importância” e “de média importância” ações como participação em: “feiras e eventos acadêmicos”; “reuniões pedagógicas”; “grupos de estudo”; “atividades de monitoria”; “elaboração e aplicação de atividades pedagógicas e/ou avaliativas” e na execução de “reforço extra turno”, corresponde a mais de 50% daqueles que responderam às questões, em ambas as instituições.

Entre as atividades julgadas como de “pouca importância”, os dados mostram que os bolsistas de ID dos IFNMG e IFTM atribuem esse conceito ao “acompanhamento de reuniões de pais”, enquanto 91% dos bolsistas de ID do IFTM dão pouca importância à sua participação na “realização de atividades administrativas”. Entendemos que a interação com a comunidade escolar, no caso “acompanhamento de reuniões de pais” faz parte do processo formativo do futuro professor, pois é uma atividade inerente à profissão docente.

Quando buscamos aprofundar essa questão durante a entrevista com os bolsistas de ID, as entrevistas reforçam o discurso de que as atividades mais importantes são as de participação em feiras e eventos, de monitoria e de planejamento de atividades pedagógicas ou de avaliação. As concepções sobre as práticas formativas indicam uma tendência de valorização da prática como desenvolvimento de habilidades instrumentais, conforme pode ser evidenciado nos relatos a seguir:

Nós sempre fazemos o cronograma do que vamos fazer, tipo algum evento grande como uma oficina, alguma coisa assim, fazemos o cronograma e dividimos lá. Ela (se refere ao SUP) repassa algum material para nós e as práticas sempre são repassadas para o supervisor (SUP) e o coordenador (CA). [...] As aulas práticas são sempre mais interessantes. Lá na escola que eu participo tem a feira, sempre no final de ano, né. Tem muito peso, porque os

alunos, desde o início do ano, querem que nós ajudemos a pensar em um tema, ajudemos a desenvolver aquele tema, a desenvolver sempre uma curiosidade na área das ciências (ID\_03\_IFNMG).

Eu me lembro de que quando eu entrei, era bem quando ia ter a feira de ciências na escola e eu não sabia como eu ia ajudar os alunos a montar essa feira (ID\_05\_IFNMG).

Considero uma prática importante, os eventos. Por exemplo, foi relevante a feira de ciências. Até mesmo com os alunos, aí, sim, a gente conseguiu agradar todo mundo. Porque era feira de ciências, tinha as três matérias. Tem uns que gostam de física, tem uns que gostam de fazer coisas com reações, outras já queriam fazer era maquete, outro já queria fazer jogos. Então, aí, sim, na feira de ciências, acho que foi uma coisa que eu consegui agradar todo mundo (ID\_06\_IFNMG).

Fizemos uma prática muito interessante sobre o tabagismo. Mas foi ela (se refere à SUP) em que apresentou a atividade, dividiu quem ia participar, nos dias de semana que eles podiam. Nós nos reunimos para elaborar o roteiro de como ia executar aquela atividade, o material para fazer o pulmão artificial, de garrafa e de bexiga (ID\_07\_IFTM).

A gente se reúne pra poder elaborar, porque a gente vê os conteúdos que serão aplicados no futuro e qual a prática que dá pra ser aplicada. Por exemplo, não é porque o professor tá vendo uma matéria que a gente: “Ah, vamos fazer uma prática dessa matéria.” Porque, às vezes, a prática exige tempo, tanto para conseguir um material, algum tipo de coisa, assim. Então, as reuniões são pra prever o que será visto nas matérias que estão vindo. Pra ver se há possibilidade, pra ver o que dá pra fazer, ou não, entendeu? (ID\_11\_IFTM).

Às vezes, nós nos juntamos, na reunião mesmo, e já começamos a elaborar a atividade que precisa ser feita. Aí cada um leva um material, a gente vai se comunicando, como todo mundo é da mesma instituição, a gente vai se comunicando por aqui mesmo (ID\_12\_IFTM).

Pelos relatos, percebemos que a participação do bolsista de ID no PIBID, em ambas as instituições, é muito semelhante. Os licenciandos exercem a função de assistente para a organização da aula no que diz respeito ao planejamento, levantamento de recursos materiais e execução de um experimento de ciências que vai ilustrar o conteúdo a ser desenvolvido pelo professor da educação básica. Enquanto um programa de fomento à formação inicial de professores, os depoimentos acima são preocupantes, pois o circunscrevem à aprendizagem de técnicas e metodologias como forma de resolver as deficiências da formação docente.

*Realizar atividades para reforçar ou ensinar conteúdos* está relacionada à visão de que o PIBID é um programa que objetiva resolver os problemas de aprendizagem do aluno da educação básica em uma atitude compensatória, de “atenção à escola”. Observamos que uma prática considerada importante pelos bolsistas de ID se refere à relevância das atividades de reforço escolar ou monitoria. Nos depoimentos, verificamos que o bolsista de ID dá importância às atividades de reforço escolar e/ou monitoria, pois são situações que lhes conferem autonomia



no exercício da docência. Para o professor da educação básica, essa ajuda é oportuna, pois se ponderarmos as questões relativas ao trabalho docente, como o cansaço do professor, a falta de estrutura das escolas, os problemas do contexto escolar, o excesso de atribuições que esse professor assume, o número de alunos por sala, a ajuda do bolsista de ID pode facilitar o trabalho desse profissional. Os relatos a seguir mostram essa posição:

Nós verificamos que no ensino fundamental ainda tem crianças, né, jovens, adolescentes que tem muita dificuldade, e você vê que a dificuldade não é só na matéria específica de Biologia, pra interpretar um texto, então nós também trabalhamos interpretação de texto (...). Então ele vem com uma bagagem muito pobre, não só da escola pública, mas das escolas particulares também vem (ID\_02, IFNMG).

A ajudar o próprio aluno na escola, igual muitas vezes é uma escola carente que tem alunos carentes, que precisam de uma atenção a mais. Então eu acho que o PIBID daria esta atenção que estaria faltando nessa escola e pra esses alunos (ID\_05, IFNMG).

A gente dava uma espécie de reforço, uma revisão da matéria que já foi dada. Eu estava no primeiro período, eu não sabia como eu ia explicar. O assunto era replicação de DNA, transcrição de RNA e síntese de proteínas, eu ainda não tinha visto isso, e ainda não vi. E eu tive que me virar, eu tive que estudar para ensinar para os alunos, tive que pegar livro, ver muita vídeo aula para poder ensinar para os alunos, porque eu ainda não tinha visto o conteúdo (ID\_08\_IFTM).

Nós damos reforço às 18:30 para aqueles que trabalham, e para aqueles que não trabalham você marca no sábado. A partir das 13:15 eu estou lá. Nós fizemos isso e a sala inteira encheu. Nós fomos falando, conversando e eles entenderam. Então nós vamos mostrando parte por parte para quem tem dificuldade. Eles passaram no Enem e tem até alguns fazendo ciências biológicas também (ID\_10\_IFTM).

As falas mostram que no processo de implementação do PIBID seu objetivo principal é recontextualizado a medida que se torna um instrumento de colaboração do trabalho do professor. De aprendiz da profissão, o bolsista de ID assume a função de monitor, de um professor assistente. A justificativa da existência do programa é a formação do futuro professor, contudo, os depoimentos sugerem que o desenvolvimento de ações que melhorem a educação básica tem se tornado o foco do programa.

O discurso sobre a formação de professores está assentado no reconhecimento de que professores mais bem formados realizam as mudanças necessárias na educação básica. O PIBID recontextualiza esse discurso, se considerarmos que o Art. 1º apresenta claramente que o programa tem por finalidade a melhoria da qualidade da escola pública brasileira. Contudo, argumentamos que para ser um programa de formação de professores, o PIBID necessita focar

suas ações nessa formação, a partir do entendimento de que a melhoria da educação básica é consequência dessa formação e não a razão de ser do programa.

Constatamos que há um distanciamento entre o professor coordenador de área, professor supervisor e bolsista de ID. Situações como as exemplificadas poderiam ser minimizadas com uma atuação mais efetiva do coordenador de área. Esse professor é o responsável por estabelecer o vínculo entre as instituições envolvidas no PIBID. Nesse caso, ele poderia buscar adequar o período do curso em que o bolsista de ID se encontra e o ano do ensino fundamental ou ensino médio em que é desenvolvido o projeto, por exemplo. Não se pode esperar que um aluno que está no segundo período do curso de licenciatura se sinta seguro para desenvolver um conteúdo curricular do ensino médio. O papel do CA se torna ainda mais importante, tendo em vista que esse profissional é o responsável por estabelecer a relação entre o conteúdo específico e o pedagógico, de modo que o foco do programa passe da transmissão do conteúdo para o ato de ensinar.

O papel de um programa de fomento à formação é relevante na medida em que oportuniza ao futuro profissional tomar ciência dos processos que ele vai vivenciar na profissão, mas a apropriação de conhecimentos sobre a docência precisa da construção compartilhada entre bolsista de ID, professor supervisor e professor coordenador de área. Infelizmente, ao observarmos esses depoimentos chegamos à constatação de que o bolsista de ID precisa muitas vezes lidar com os desafios da docência de maneira solitária.

Considerando isso, o questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa buscou perceber com que frequência os bolsistas de ID tiveram dificuldades para executar as atividades desenvolvidas por meio do PIBID. A tabela 20 apresenta esse resultado.

Tabela 20 - Dificuldades dos Bolsistas de ID para executar as atividades propostas pelo PIBID.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Valores válidos	Sempre	1	1,2%	7	30,4%
	Quase sempre	4	4,7%	8	34,8%
	De vez em quando	36	41,9%		
	Quase nunca	23	26,7%		
	Nunca	20	23,3%	8	34,5%
	Total	84	97,7%	23	100%
Valores omissos	Sem informação	2	2,3%		
Total		86	100,0%		

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Se tomarmos o número de bolsistas do IFNMG que afirmaram que “quase nunca” ou “nunca” sentiram dificuldades para a execução de tarefas do PIBID, tem-se o total de 43 respondentes, o que equivale a 50% desses. Sob essa perspectiva, podemos considerar que metade dos alunos não possui dificuldade com a realização das atividades do PIBID nesse instituto, já que a porcentagem de alunos que consideram que “sempre” ou “quase sempre” sentem dificuldades na execução de tarefas do PIBID é de 5,9% nesse mesmo instituto. Já, entre os bolsistas de ID do IFTM, 15 licenciandos responderam que “sempre” e “quase sempre” sentem alguma dificuldade com as atividades, totalizando 65,2%.

Os dados levantados nessa questão indicam a importância tanto dos SUP quanto dos CA no processo formativo do futuro professor. Entendemos que a assistência desses profissionais é fundamental para que o bolsista de ID se sinta seguro o suficiente para agir diante das dificuldades inerentes ao desenvolvimento das atividades.

O relato exemplificado a seguir explicita que ainda que o bolsista de ID possua um conhecimento prévio sobre a escola, o exercício da docência é um processo que produz ansiedade no estudante. Quando o pibidiano se refere ao planejamento e à execução da prática, ele ressalta que esse exercício precisa considerar outras relações que permeiam o universo escolar. A questão do distanciamento entre o que está contemplado no currículo do curso de formação e a realidade que esse aluno encontra na escola é novamente destacada.

Eu acho que eu já sabia como que era a realidade de uma escola, mas, quando você tá lá que você tá lá todo dia, que você vê realmente como é que é. Aqui passaram mais a teoria para gente, lá é mais a prática. A gente vê a verdade, a realidade mesmo na escola. Como eu posso agir, como eu posso repassar, como posso ficar mais calma na hora de repassar. A gente tem que montar um plano, de como a gente vai fazer tudo. Eu tinha dificuldade nisso. Eu lembro de que quando eu entrei, era bem quando ia ter a feira de ciências na escola e eu não sabia como eu ia ajudar os alunos a montar essa feira (ID\_05\_IFNMG).

O depoimento do bolsista de ID (ID\_05\_IFNMG) enfatiza a solidão da aprendizagem da profissão, pois todas as ações realizadas estão circunscritas ao próprio pibidiano. Nesse caso, ações como a orientação e a colaboração na execução das atividades do bolsista de ID deveriam incluir desde o planejamento conjunto, até o acompanhamento, a avaliação e a redefinição de ações quando necessário, de forma que todos os envolvidos (bolsista de ID, SUP e CA) possam aprender com a experiência.

Ambrosetti et al. (2013) apresenta uma pesquisa realizada com bolsistas de ID, em que os pibidianos veem o PIBID como uma possibilidade de suprir o que esses estudantes entendiam

como lacuna na formação, oportunizando, por meio das atividades do PIBID, o exercício da dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar.

Porém, entendemos que, quando se fala de formação de professores, a dimensão prática não pode ser considerada apenas do ponto de vista da execução de atividades, como podemos notar nos depoimentos dos bolsistas de ID. Para Pimenta e Lima (2011), ainda que importante, a perspectiva técnica da profissão não possibilita que se compreenda o processo de ensino na totalidade.

Se considerarmos que o currículo do curso de licenciatura busca dar, sobretudo, um embasamento teórico aos alunos, enquanto o PIBID buscaria estabelecer a relação entre os aspectos teóricos e a prática desenvolvida nas escolas, é lamentável o fato de os alunos darem mais importância ao PIBID do que à dimensão teórica do curso. Esse fato parece indicar que a teoria estudada no curso de licenciatura não apresenta, claramente, interlocução com o universo da prática, levando os alunos a não considerá-la relevante para o exercício da profissão.

### **5.3 O PIBID na Formação Inicial de Professores**

Essa categoria emergiu das questões que buscaram compreender a percepção do bolsista de ID sobre a relação entre o PIBID e a melhoria da formação inicial de professores e se consubstanciou na subcategoria a compreensão do fazer docente

De acordo com os documentos, o PIBID repercutiria na formação inicial de professores mediante a inserção do futuro professor no cenário da escola em atividades que oportunizassem a relação teoria e prática, sendo um dos elementos centrais do PIBID, apontado nos objetivos do programa. O programa pretende, dessa forma, que o contato inicial com a docência estimule o licenciando a optar pela profissão.

#### **5.3.1 Compreensão do Fazer Docente**

Na acepção do bolsista de ID o papel do PIBID na formação inicial é fazê-los compreender o fazer docente. Esse Fazer Docente se relaciona com a aplicação dos conhecimentos específico e pedagógico durante o exercício da docência. O fazer docente perpassa pela consciência sobre a prática como condição para que o trabalho docente se estabeleça. Pimenta e Lima (2011) destacam que a natureza do trabalho docente é ensinar como contribuição para o processo de humanização dos alunos historicamente situados e, dessa forma, o curso de formação deve possibilitar ao professor construir seus saberes/fazer

docentes a partir dos desafios do cotidiano. Nessa perspectiva, a compreensão do fazer docente passa por um processo de constituição/construção dos saberes/fazeres num processo contínuo que leva o professor a pensar a própria prática.

Terigi (2013) aponta que a formação docente deve buscar uma formação que permita ao futuro professor apropriar-se de ferramentas para a própria aprendizagem e a produção do conhecimento. Ou seja, apropriar-se das ferramentas para o próprio exercício da docência de forma a refletir sobre ele, produzindo saberes que favoreçam a compreensão do processo didático. Compreender o fazer docente pressupõe entender o processo didático de forma a criar condições para o desenvolvimento de ferramentas que levem o aluno da educação básica a se apropriar do conteúdo desenvolvido na sala de aula. Mas, esse fazer docente não se limita ao uso de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem e, sim, diz respeito à compreensão de como o aluno aprende e quais as condições que influenciam esse aprendizado.

Para os depoentes *ensinar ao futuro professor atitudes próprias da docência* diz respeito à interação do futuro professor com um profissional experiente, que está em um papel de mentor dessa aprendizagem. Esse aspecto emergiu quando pedimos ao bolsista de ID que explicasse como era a relação entre ele e o professor supervisor. É interessante notar que os professores supervisores de ambos os institutos são bem vistos pelos pibidianos, alguns até com admiração, indicando a importância desse professor como modelo de profissional docente.

Para os licenciandos, ensinar ao futuro professor atitudes próprias da docência diz respeito, principalmente, às relações interpessoais que se estabelecem na sala de aula. Ao se referirem ao SUP, os pibidianos apontaram a importância do papel desse profissional porque é ele que mostra ao futuro professor como interagir com o aluno da educação básica.

Os pibidianos destacam que observar os SUP os ajuda a perceber como um professor deve conduzir uma aula, o tom de voz adequado, a maneira como exercer a sua autoridade, como compreender o aluno da educação básica. Os depoimentos a seguir são exemplos de como o bolsista de ID conceitua o papel do SUP na aprendizagem de atitudes próprias da docência, aproximando essa interpretação do objetivo do programa de tornar o professor da educação básica um coformador do licenciando.

Eu tive a sorte de pegar um professor bem preparado. É tanto que o modo dele tratar as crianças, o modo dele se portar diante da sala de aula, porque tudo têm um esquema pra você ser professor né? Não é só você chegar (ID\_02\_IFNMG).

Quando você participa do PIBID, o professor ensina como você deve se portar, colocar os alunos todos iguais, você tem que ver a diferença dos alunos para saber passar a matéria e tudo (ID\_05\_IFNMG).

O que me chama a atenção na (nome da SUP) é a abordagem da professora, quando chega na sala de aula, ela dá, assim, um breve diálogo, dá uma orientação. Ela chega, então ela dá abertura com esse diálogo antes de iniciar a aula: o plano, o que ela vai fazer, o que vai representar o aprendizado, porque que tem que ser esse conteúdo, porque que o aluno tem que ter interesse naquilo que ela está falando, o que que está acontecendo em relação à sala, como está a posição da sala em relação às outras que ela dá aula, se é boa, ela elogia, se é péssima, ela também fala. Ela sempre pergunta o que eles aprenderam da aula passada e se eles têm uma noção do que ela vai ensinar na aula do dia, né. Chegou e já pôs no quadro? Não. Ela tem diálogo e, realmente, é um incentivo e desperta a curiosidade do aluno (ID\_07\_IFTM).

Tem uma professora que, ajuda muito, conversa sobre a realidade da escola. Ela me norteia como me portar em sala de aula. Eu sou uma pessoa mais tímida, mas ela me fala: “Você tem seu jeito de dar aula, aquele tem o jeito dele. Você tem que mostrar, mesmo com seu jeito simples, mais calada, mostra pra ele que você é a autoridade da sala (ID\_12\_IFTM).

O meu supervisor é um professor bastante capacitado, ele não utiliza slide nem o livro pra passa conteúdo. Então aquilo ali chegava a brilhar no olho de quem estava assistindo. Ele chegava e começava o conteúdo, passava o conteúdo todo no quadro, depois explicava com aquela clareza que você fala: “Eu quero ser esse cara, quando eu crescer”, então isso contribui muito e te dá um estímulo né? Porque quando dá a sorte de pegar um professor dessa qualidade, ele ajuda bastante (ID\_02\_IFNMG).

O que ela mais contribui para mim foi com as práticas. Porque ela sempre traz uma base para mim nas práticas, um roteiro, é um texto que exemplifica aquela matéria que vou repassar para os alunos. O que me dá mais segurança. Um texto ou uma lauda explicando um roteiro daquela prática e explica como eu posso fazer dentro da sala de aula aquela prática. Na hora de passar uma prática para os alunos, eu ficava nervosa, não conseguia passar e a professora sempre ia me ajudando, dando alguns conselhos, me falando de situações que ela passou e que era muito parecida com a minha (ID\_03\_IFNMG).

Os depoimentos destacam que a aprendizagem da cultura escolar acontece a partir da tutela de um profissional experiente que os ajuda a dialogar criticamente com a realidade que observam na escola de educação básica. Para Pimenta e Lima (2011), a escola pública, nesse caso, estabelece-se como um espaço privilegiado para aprendizagem da profissão, pois é nela que emergem as contradições da educação escolar de modo mais evidente. Nesse caso, o papel do professor supervisor tem uma dimensão relevante para a prática compreendida dentro desse espaço. Conforme relato dos bolsistas, a orientação de um professor experiente é essencial para que o futuro professor transforme a experiência com o PIBID em conhecimento para a aprendizagem da docência.

Em relação à *importância da orientação*, consideramos que a orientação é a essência do processo formativo do futuro professor dentro do programa. É por meio dessa atividade que o PIBID se apresenta como uma possibilidade de aprendizagem da docência, pois orientar implica

estabelecer um diálogo sobre as experiências, saberes e práticas desenvolvidas por meio do programa.

O modelo de orientação desenhado pelo programa, em que o professor da educação básica é convidado a desempenhar o papel de coformador, sendo esse compromisso vinculado ao recebimento de uma bolsa, tornou-se um estímulo importante para que esse profissional estabelecesse uma boa relação com estudante de licenciatura. No PIBID, embora a maioria das falas dos bolsistas de ID aponte que o estudante de licenciatura se sente acolhido pelo professor supervisor, dois depoimentos (ID\_01\_IFNMG) e (ID\_04\_IFNMG) fazem ressalvas ao papel desempenhado pelo SUP.

Enquanto supervisora, assim, ela foi muito falha (...). Na questão de auxiliar enquanto uma supervisora, ela não me auxiliou. Ela contribuiu na minha formação no sentido de experiências que eu vivenciei assim... em diálogos... “como não fazer”... mais ou menos deste tipo...mas enquanto supervisora, ela não me ajudou. Tipo: “Ô (próprio nome), vem cá, vamos fazer..”. Porque toda atividade que a gente ia desenvolver acabava que ela não seguia adiante e isto desmotivava muito o nosso processo de aprendizado. Se você falasse assim “E essa professora, que você acompanha?” Aí eu poderia elencar uma série de coisas aqui. A (nome da professora regente) me ensinou a ser organizada, a planejar as aulas, a ser criativa, a ser leve. Então ela me ensinou a ser leve e ter essa organicidade, essa disciplina, enquanto a professora que eu acompanhava. Ao contrário de... E (nome da SUP) não tem o que eu falar porque não teve essa experiência tão próxima (ID\_01\_IFNMG).

Então, a outra professora, que era antes, que acompanhava a gente por mais tempo, ela solicitava mesmo a atividade, acompanhava a gente. Se a gente tinha alguma dúvida em relação a atividade, se dava pra adaptar para os alunos, se estava no nível deles, ela auxiliava, e já agora não tem isso. Agora tá difícil demais fazer alguma coisa com essa professora nova que tá. Então a gente tá sentindo falta demais da outra professora. O que eu acho engraçado, essa que entrou agora, ela era aluna do instituto, ela formou uma turma antes da nossa turma. E ela participou do PIBID, e a gente tá fazendo PIBID com ela, mas eu acho que ela, não sei, ou ela esqueceu ou não está compreendendo a função da gente ali, que é de ajudar (...) Porque, assim, ela já participou do PIBID, ela já fez, ela já esteve no nosso lugar. Então eu acho que ela tinha que saber que a gente tá ali para ajudar (ID\_04\_IFNMG).

Como a gente trabalha em grupo, ele ajuda a todos simultaneamente, quando a gente senta e vai fazer alguma coisa e ele vai ajudando simultaneamente (ID\_11\_IFTM).

Em seu depoimento a bolsista de ID (ID\_01\_IFNMG) enfatiza que a SUP, que também recebe a bolsa do programa, pouco contribuiu para a sua prática, enfatizando que a professora lhe mostrou como não fazer. Ressalta que a professora regente, que nesse caso não recebe a bolsa de supervisor, foi a pessoa que a ajudou a elaborar os saberes próprios da docência. Esse foi um sério problema que identificamos no PIBID. Uma pessoa faz a seleção para supervisor,

mas não exerce esse papel. Outra pessoa que não recebe a bolsa é quem exerce a função de supervisora. Essa situação revela as fortes relações de poder existentes na região, de tal forma que se naturaliza o fato de alguém receber por uma tarefa, enquanto é outra pessoa que exerce a função. Será que há um pacto entre esses professores? O que tem mais condições de atender as demandas do PIBID se candidata a supervisor e divide a bolsa com quem irá exercer essa função? Ou há uma aceitação em função de hierarquias sociais existentes na região, ou seja, a bolsista SUP pertence a família que tem poder na região e as outras professoras se submetem a ela?

O depoimento da bolsista de ID (ID\_04\_IFNMG) também levanta uma questão polêmica enquanto compara duas SUP. Essa bolsista de ID observa que a atual professora supervisora do PIBID, apesar de ser egressa do programa, não consegue compreender o seu papel na formação do futuro professor. Indo mais além, será que essa professora é realmente uma boa profissional? Estará apenas insegura porque é nova na profissão?

A Portaria 96/2013 do PIBID estabelece a relação entre o SUP e o bolsista de ID de forma normativa, destacando como deveres do professor supervisor atividades como: controlar frequência dos bolsistas de ID; informar ao CA qualquer mudança na sua condição de participante do PIBID; utilizar o português de acordo com norma culta em situações de comunicação formal do programa; participar de seminários e eventos do programa; manter a comunidade escolar informada sobre as atividades do programa, compartilhando as boas práticas do programa entre seus pares e elaborando e desenvolvendo projetos interdisciplinares que valorizem a conexão entre os conhecimentos presentes na educação básica; enviar ao CA os relatórios e documentos solicitados; participar de atividades da CAPES, manter atualizados os dados na Plataforma Freire e assinar o termo de desligamento do projeto, quando couber. Apenas uma dessas atribuições ressalta que o professor da educação básica deve “elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsista de iniciação à docência”.

Assim como no caso do SUP, a Portaria 96/2013 do PIBID explicita o papel do CA nas normativas do programa, indicando quais são as suas responsabilidades: responder pelo projeto junto à coordenação institucional (CI); participar da seleção dos bolsistas de ID; apresentar os relatórios e documentos solicitados; utilizar a norma culta em situações de comunicação formal do programa; informar ao CI qualquer alteração no subprojeto que coordena; comunicar ao CI problemas em relação ao recebimento da bolsa pelos participantes sob sua coordenação; participar de seminários e eventos do PIBID; participar de atividades de acompanhamento do programa definidas pela CAPES; manter os seus dados atualizados na Plataforma Lattes;



assinar termo de desligamento, quando couber; compartilhar com a comunidade escolar e com seus pares as boas experiências do PIBID e elaborar e desenvolver projetos interdisciplinares.

Relativamente ao papel do CA na formação do futuro professor, podemos citar como responsabilidades diretas: elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto e orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas (PORTARIA 96/2013). Como pode ser percebido, o PIBID está delineado para funcionar de forma verticalizada com um segmento se reportando ao outro, sem estabelecer um movimento contínuo de ir e vir.

O cumprimento das orientações da Portaria 96/2013 requer que os participantes do programa se encontrem para planejar e elaborar as atividades a serem desenvolvidas durante a execução do subprojeto. A periodicidade de encontros entre os bolsistas de ID e SUP pode ser vista na tabela 21 a seguir:

Tabela 21 - Periodicidade de encontros entre os Bolsistas de ID e os SUP.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Valores válidos	Semanalmente	67	77,9%	15	65,2%
	Quinzenalmente	6	7%	6	26,1%
	Mensalmente	5	5,8%		
	Quando necessário	6	7%		
	Total	84	97,7%	21	91,3%
Valores omissos	Sem informação	2	2,3%	2	8,7%
Total		86	100,0%	23	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Pelo desenho metodológico do PIBID, era de se esperar que os encontros entre os participantes acontecessem semanalmente. Entretanto, os dados mostram que em alguns casos do IFNMG os encontros entre os bolsistas de ID e os SUP acontecem mensalmente (5,8%) e quando necessário (7%), o que, em nosso entendimento, significa um descuido com o processo formativo do futuro professor.

Sobre a assistência do coordenador de área ao bolsista de ID, a maioria dos depoimentos dos bolsistas de ID a seguir considera que o CA desempenha bem a sua função no desenvolvimento do programa.

Toda vez que eu precisei de uma assistência dela, ela foi muito disponível e disposta. Ela contribuiu muito no sentido também de um profissional que é muito bem vista, muito bem colocada, ela consegue me passar muitas coisas boas que eu vou levar pra minha formação, né? No sentido de às vezes uma leveza também, de uma cobrança – que tem que ter, entre um professor e um aluno-, de estar disponível pra discutir assim qualquer aspecto: um resumo,

um trabalho que ficou pra ser desenvolvido pra algum evento, um estudo que seja desenvolvido dentro da escola (ID\_01\_IFNMG).

Eu achava que eu ia enfrentar alguma dificuldade e eu vi que não passei por nenhuma dificuldade por que eu tive a contribuição desse professor, e que até hoje, fora do horário que eu precisar, ele vai tá disponível para tirar aquela dúvida. Tudo que queremos fazer, nós temos que passar por ele, pra adquirir o material. Aí ele só vai fornecer se der certo, porque nós temos que provar pra ele que dá certo (ID\_02\_IFNMG).

Então, o (nome do coordenador de área), a gente tem um probleminha com ele porque ele não mora aqui. Então, é assim, para a gente solicitar as coisas para ele, a gente tem uns dias, né. Mas a gente tem um grupo do PIBID no WhatsApp, que hoje é tudo WhatsApp, né e a gente se comunica por lá, devido ele não estar todos dias no campus. E nos dias que ele está, também, ele já deixou os horários tudo certinho, quais os horários que ele está disponível para atender (ID\_06\_IFNMG).

Ela também acompanha as práticas que a gente dá, pelo blog. Eu mando e-mail também, ela responde sempre, responde rápido, o que ela puder ajudar, ela ajuda (ID\_08\_IFTM).

Você pode chegar e se abrir pra ela e perguntar o quer saber. Não tem essa diferenciação, essa discrepância de professor-aluno. E eu acho que isso que auxilia muito nesse processo de docência (ID\_09\_IFTM).

É interessante observar como o problema do CA não residir na cidade foi resolvido com a criação do grupo no WhatsApp e pela indicação do CA dos horários em que está disponível para receber os alunos.

É importante, ainda, dizer que o coordenador de área, muitas vezes, não tem a experiência da docência na educação básica, mas tem o acesso a informações e pesquisas. Nesse sentido, o olhar externo do CA é importante, pois pode acrescentar elementos às discussões que enriqueçam o processo formativo do futuro professor.

Os depoimentos também ressaltaram as *semelhanças e diferenças entre o PIBID e o Estágio Obrigatório*. Percebe-se que as comparações entre esses dois componentes são inevitáveis em discussões sobre o programa, demonstrando que há mais semelhanças do que diferenças entre eles. Apesar da palavra estágio sugerir que é um tempo em que o aprendiz de uma profissão é inserido no seu futuro ambiente de trabalho e, com o auxílio de um profissional experiente, pode viver experiências que contribuam para a sua profissionalização, na formação docente, em muitos casos, o estágio ganhou uma conotação de uma atividade burocrática a ser cumprida para se obter o diploma.

Em muitos momentos da entrevista, os bolsistas de ID fazem referência ao estágio para explicar a importância do programa. A análise crítica que esses estudantes fazem ao estágio obrigatório diz respeito ao formato burocrático dessa atividade na formação do professor. Pela

forma como o licenciando explica esse componente curricular, observamos que a IES tenta dar ao estágio um caráter investigativo e reflexivo, mas não é isso que o estudante percebe. O bolsista de ID define “conhecer a realidade” como a grande diferença entre um e outro. Isso significa que, desde o primeiro momento, no PIBID, esse estudante é convidado a se inserir no contexto escolar e realizar intervenções nesse ambiente. Nos relatos a seguir os bolsistas de ID falam sobre a diferença entre o programa e o estágio.

Eu acho que o estágio devia começar já na sala de aula, até porque a gente fica muito preso à caracterização da escola, contar quantos banheiros têm, como é o acesso e a parte mesmo de como é que é a sala de aula que você vai trabalhar, fica um pouco reduzida (ID\_04, IFNMG).

Nós que estamos no PIBID, nós temos não só um conhecimento a mais, mas a nossa forma de passar para os alunos acho que é um pouco mais diferente, porque a gente vai tá lá na prática fazendo, e no estágio já não é igual [...] (ID\_05, IFNMG).

Sem o PIBID você não tem o contato com a escola. Você pode até ter, mas vai ser no estágio e não vai ser a mesma coisa porque cada etapa do estágio é diferente. Na primeira etapa você precisa chegar na escola e observar o espaço escolar e o PPP. Uma pessoa que não tem o conhecimento do espaço escolar mas tá cumprindo ali com o dever do estágio, vai lá e olha o PPP da escola e pronto. A segunda etapa é observar o professor em sala de aula. E aí é preciso ajudar o professor a elaborar umas práticas. Mas se você não teve conhecimento disso antes, como você vai fazer? Vai apresentar muita dificuldade, porque na terceira e quarta etapas você tem que dar uma aula (ID\_10\_IFTM).

O meu estágio, por exemplo, estou na segunda etapa do estágio, eu não consegui uma vivência como a que eu consegui com o PIBID, até agora. No PIBID você fica o ano inteiro fazendo coisas diversas, o estágio é uma coisa bem mais superficial. Eu acho que toda área tinha que ter um aluno em formação, auxiliando e aprendendo junto com o professor, aprendendo com realidades diferentes e trocando [...]. O PIBID é uma forma mais fácil de introdução numa sala de aula (ID\_11\_IFTM).

O exercício da profissão docente não se reduz a observações e preenchimento de relatórios como se convencionou no estágio, nem ao modelo do PIBID de aplicação de técnicas em sala de aula, conforme aparece nos relatos dos entrevistados do IFNMG e IFTM. Os depoimentos também nos levam a perceber que o PIBID e o Estágio Obrigatório de ambos os institutos acontecem em formato semelhante.

Entendemos que a inserção do licenciando na escola de educação básica necessita de uma perspectiva centrada na análise crítica do contexto escolar como forma de oportunizar para o futuro professor as condições necessárias para que ele dê conta da complexidade das situações no exercício profissional.

Ainda que o PIBID tenha dado visibilidade ao curso de licenciatura, tenha elevado a autoestima dos participantes, tenha propiciado dinamismo e criatividade para a escola de educação básica, tenha significado a materialização da possibilidade de um Projeto Nacional de Formação de Profissionais da Educação, as perspectivas de futuro são desanimadoras. Por mais que pesquisas reconheçam que o PIBID tem sido uma experiência exitosa, com um grande potencial para induzir e atrair os jovens para a profissão, por mais que o PIBID tenha conseguido mobilizar ações em prol da educação nos lugares onde ele foi implementado e tenha gerado entusiasmo nesses lugares, ele ainda permanece como uma iniciativa frágil no cenário educacional brasileiro. Isso porque, além dos problemas que enfrenta internamente, atinge uma parcela reduzida dos licenciandos do país.

Finalizando, observa-se que nos dois institutos o PIBID foi recontextualizado de acordo com a cultura, a realidade e as tradições locais. O objetivo do PIBID de “inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhe oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (DECRETO 7.219, 2010), foi modificado. Os relatos, nas entrevistas mostraram que os bolsistas de ID trabalham, sobretudo, como ajudantes dos docentes em suas práticas rotineiras. Há nos relatos poucas afirmações sobre a participação em experiências e práticas inovadoras, apesar de haver afirmativas nesse sentido nos questionários. A grande maioria fez referências positivas à participação na feira de ciências, que tem um caráter interdisciplinar, mas que não é uma prática inovadora. Os relatos mostram que os bolsistas falam em “passar conteúdos”, valorizam o professor que passa matéria no quadro e dá uma boa explicação, por exemplo, o que evidencia no primeiro caso, como já foi dito, a visão de que o professor é um transmissor de conhecimentos. Já no segundo caso, a valorização de uma boa aula expositiva não é algo problemático, porque a aula expositiva pode ser um recurso importante no ensino. No entanto, o fato de ser uma experiência impactante para o bolsista de ID é que mostra como a proposta de realização e participação em experiências inovadoras teve que ser recontextualizada na implementação do programa. Isso nos leva a pensar na razão de uma boa aula expositiva entusiasmar tantos alunos. Parece que até isso tem sido raro nas escolas.

## 6 AS REPERCUSSÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR SUPERVISOR

Então só o fato de ter um pibidiano, independente se ele está trabalhando bem ou mal, já dá para fazer coisas que antigamente não daria certo. Tem também a questão de rendimento dos alunos mesmo. Dependendo do que a gente propõe, como projeto, eu tenho muitos projetos que utilizam as aulas de reforço, então acaba melhorando muito ensino-aprendizagem para esses alunos, principalmente, que têm mais dificuldade (SUP\_4\_IFTM).

Neste capítulo, o nosso objetivo é também discutir o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e identificar suas recontextualizações nos discursos dos professores supervisores (SUP) dos Institutos Federais do Norte de Minas Gerais e do Triângulo Mineiro, conforme a metodologia já descrita na introdução desta tese. Consideramos como aspectos importantes para a análise a relevância da experiência do SUP com o programa, o seu envolvimento, o que pensam sobre a questão da prática, a sua relação com a formação de professores e a importância da escola de educação básica para realização dessa prática.

A percepção do professor supervisor com base no questionário, e depois, de forma a aprofundar esses temas, nas entrevistas semiestruturadas, foi analisada a partir suas responsabilidades estabelecidas nos documentos do programa,<sup>63</sup> tendo em vista que no programa esse professor ganha *status* de coformador (DECRETO 7.219, 2010).

Considerando essa perspectiva, o PIBID não repercute apenas no licenciando bolsista, pois é visto, também, como uma oportunidade para a formação contínua, de ressignificação dos saberes docentes e de produção de conhecimento para o professor da educação básica. Por isso, o desafio da análise do PIBID sob a percepção do SUP foi produzir uma interpretação que, de fato, pudesse vislumbrar a importância do professor supervisor no contexto do programa, cotejando essas especificidades.

Com base nessas considerações, emergiram dos dados as categorias que foram organizadas e sistematizadas, conforme apresentado na tabela 22, as quais passam a nortear a discussão a seguir.

---

<sup>63</sup>Conforme o Art. 2º, Inciso IV do Decreto 7.219/2010 e o Art. 42 da Portaria 096/2013.

Tabela 22 - Categorização das Repercussões do PIBID segundo o Supervisor.

<b>Categorias</b>
O PIBID na Escola de Educação Básica
O PIBID na Formação Inicial de Professores
O PIBID e a Política de Formação de Professores

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das entrevistas (2016)

### **6.1 O PIBID na Escola de Educação Básica**

Essa categoria foi definida, *a priori*, por se tratar do espaço em que o PIBID se desenvolve, o que justifica o estudo das repercussões do programa nesse contexto. A análise considerou os dados colhidos por meio do questionário e, em um segundo momento, frente à necessidade de ampliar a compreensão sobre essa categoria, durante a realização das entrevistas com o SUP, retomamos a temática, o que resultou em dois itens: a presença do PIBID no cotidiano da escola e a experiência com o PIBID.

Considerando que o projeto do PIBID investigado nesta pesquisa se vincula ao curso de Ciências Biológicas, cuja formação prepara para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, buscamos apresentar alguns dados sobre a escola no Brasil que atende a essas etapas.

Segundo o Censo da Educação Básica 2016, o Brasil tem 186,1 mil escolas de educação básica, com 48,8 milhões de matrículas, sendo a maior parte dessas escolas de responsabilidade do poder municipal. São 62,5 mil escolas de Ensino Fundamental, com 27,5 milhões de matrículas, sendo 85,2% na rede pública. O Ensino Médio é oferecido em 28,3 mil escolas, com 8,1 milhões de matrículas, 87,5% na rede pública. Quanto aos professores, 2,2 milhões atuam na educação básica, predominando os professores que trabalham em uma única escola, equivalente a 78,3%; quanto ao nível de escolaridade, 77,5% dos docentes possuem nível superior completo. O total de professores que trabalham no Ensino Fundamental – anos finais é de 773,1 mil, sendo que 62,8% atuam em uma única escola e 84,7% tem curso superior completo, sendo que 78,6% possuem licenciatura. Entre os 519,6 mil professores do Ensino Médio, 58,2% atuam em uma única escola, 93,3% tem nível superior completo, sendo 82,9% com licenciatura.

A grande dimensão do sistema escolar no Brasil, por si só, expõe a grande diversidade de realidades escolares. Voltando o olhar para a singularidade da escola no Brasil, Oliveira (2004) destaca que a escola de educação básica pública no Brasil tem assumido variadas funções, implicando que o professor responda por exigências que estão além da sua formação, causando um processo de desqualificação e desvalorização profissional do professor, tendo em vista que esse profissional passa a assumir funções que estão além da sua formação.

A partir desse entendimento, buscamos compreender como se articulam, no contexto da escola de educação básica pública, as funções desempenhadas pelos SUP nos aspectos: condição de trabalho docente, desenvolvimento profissional desse professor, desempenho das funções e desenvolvimento de atividades do PIBID sob a responsabilidade desse profissional. Ressaltamos que as possibilidades de análise dos discursos e de suas recontextualizações se ampliam, considerando que as diferentes interpretações e recriações do PIBID nesse espaço cheio de contradições, o que repercute na qualidade do processo formativo do futuro professor.

### **6.1.1 A Presença do PIBID no Cotidiano da Escola**

A Presença do PIBID no Cotidiano da Escola tomou por base o objetivo do PIBID de inserção do licenciando no espaço escolar para que ele possa interagir com o SUP e com esse cotidiano de forma a aprender a profissão. Essa foi a perspectiva que consideramos para investigar alterações ocorridas no ambiente escolar por meio do PIBID. Buscamos perceber onde e como o programa repercute nesse contexto. Três aspectos foram os mais evidenciados nas entrevistas: *mudanças no contexto da escola*; *onboarding*<sup>64</sup>; e *dificuldades no desenvolvimento do PIBID na escola de educação básica*.

No que diz respeito às *mudanças no contexto da escola*, os depoimentos dos SUP do IFNMG mostram que o PIBID teve um efeito positivo nesse cotidiano. As SUP ressaltam que o programa promoveu mudanças significativas no ambiente escolar, principalmente, porque oportunizou experiências aos alunos que só seriam possível se a escola tivesse recurso financeiro.

Para os SUP do IFTM, as mudanças operadas pelo PIBID no cotidiano escolar foram realizadas sob resistência do corpo docente e, às vezes, da direção da escola. Constatamos que

---

<sup>64</sup> *Onboarding* é um termo inglês que significa o conjunto de procedimentos que ajudam o recém chegado profissional a se integrar e se adaptar ao contexto de uma organização.

a comunidade não está disposta a modificar sua rotina e, apesar de aceitar a inserção do PIBID nesse contexto, não deseja que a estrutura da escola seja modificada. Assim, essas mudanças se mostram pontuais, conforme os relatos das entrevistadas.

Os trechos abaixo foram retirados das respostas dos SUP dos IFNMG e do IFTM sobre a pergunta da entrevista a respeito da participação do PIBID no ambiente escolar. Os relatos mostram formas diferentes de recontextualizar o programa para cada grupo de professoras supervisoras, notando que as respostas das SUP do IFNMG convergem em um ponto de vista semelhante, e as respostas das SUP do IFTM também se voltam para uma mesma perspectiva.

Os depoimentos das SUP do IFNMG apontam que o PIBID beneficiou a escola ao levar o pibidiano para auxiliar na realização das atividades pedagógicas, oportunizou que a dinâmica da escola alterasse, contribuindo para que o aluno da escola de educação básica passasse a gostar das aulas, e evidenciando a convergência do discurso sobre os recursos materiais que foram disponibilizados para a escola por meio do programa.

Então, o PIBID beneficiava tanto eu quanto o professor de física. Eu trabalhava em conjunto com a outra professora de Biologia e dividia as minhas pibidianas com ela. Ela só não ganhava financeiramente. Mas apoio, o mesmo apoio que eu tinha, ela também tinha. Porque eu não ficava com todas as pibidianas, eu tinha cinco. A escola só ganhou com elas lá. O que era uma coisa antes, com elas dentro da escola, fez foi engrandecer. Foi muito positivo, por exemplo, as feiras, as excursões que a gente fazia, a escola não tinha verba financeira para transporte, e o PIBID fez isso, como se diz, ajudou os alunos a conhecerem outros lugares. A gente tinha uma horta escolar na escola, só que assim, a horta era pequena, só para fornecer alguma coisinha para a cozinha da escola. Com as pibidianas a gente aumentou ainda mais a horta lá, a produção da horta foi bem maior. Dentro da cidade umas das hortas mais bem conceituadas era a nossa lá na escola (SUP\_1\_IFNMG).

Muita mudança! A escola que eu trabalho, os alunos não eram capazes de ouvir uma aula de ciências, né! Eles não se interessavam por nada. Todos os assuntos que levava, eles estavam brincando, estavam em pé. É uma escola muito difícil, os meninos são muito carentes. É uma zona, assim, bem carente. E os meninos iam para escola e diziam assim: “Nós estamos aqui por causa do bolsa família. Porque a gente vive disso, minha mãe me obriga a vir para a escola e eu estou aqui mas não quero fazer nada. Eu estou aqui porque eu tenho que vir para a escola. Hoje em dia a escola aceita. Eles estão sendo muito bem recebidos, sem problema nenhum. Houve modificação, assim, compra de materiais, como nessa escola que eu trabalho e que é do município. A diretora já se preocupou em comprar mais material de laboratório, quase ninguém usava o laboratório, e aí, com o PIBID, os laboratórios foram reativados. Tinha muito material mas quase ninguém sabia mexer, quase ninguém ia para o laboratório. Agora, diante do término do PIBID, eu acho que vai voltar a ser a mesma coisa. Os laboratórios ficarão sem uso, porque como professor trabalha demais, quase não tem tempo de preparar as aulas, vai acabar acontecendo o que era antes. Porque o professor não tem tempo de preparar uma aula prática (SUP\_2\_IFNMG).



O depoimento da supervisora (SUP\_1\_IFNMG) revela que o PIBID atendia às disciplinas de física e biologia, mas que ela compartilhava a supervisão dos bolsistas de ID com a outra professora de biologia<sup>65</sup>. Há uma inversão quanto ao objetivo do programa, pois o bolsista de ID é inserido na escola para aprender a profissão, enquanto realiza atividades inerentes à docência, e não para ser um monitor do professor da educação básica. Se a outra professora não fazia parte do programa como a SUP, qual o compromisso dela com o processo formativo do futuro professor?

Já para a supervisora (SUP\_2\_IFNMG), o PIBID mudou a relação do aluno da educação básica com a disciplina, pois ele passou a se interessar mais pelo conteúdo. A mudança também ocorreu em nível da gestão da escola que cuidou para que o laboratório de ciências fosse reativado. Durante a realização da entrevista com essa professora supervisora, pudemos constatar, em visita à escola, o que ela disse no depoimento sobre as mudanças ocorridas a partir da adesão da escola ao programa.

A escola está situada em um bairro com problemas de infraestrutura, com casas modestas e sem calçamento na rua. Por dentro, a escola reflete um ambiente bem cuidado que passou uma nítida impressão de que conta com profissionais dedicados. Conta ainda com um laboratório de Ciências modesto, porém, limpo e organizado. Embora não possamos vincular o PIBID à organização geral da escola, era evidente que foi por causa do programa que o laboratório estava em funcionamento. Nessa ocasião também pudemos observar a atuação do bolsista de ID no desenvolvimento de uma atividade da disciplina de Biologia. Os licenciandos realizaram uma aula expositiva com uso do Datashow e despertaram o interesse dos alunos da educação básica.

Em conversa com a professora regente, buscamos saber a opinião dela sobre o programa, já que a professora supervisora não é professora nessa escola, apesar de ser responsável pela atuação do bolsista de ID. Para a professora regente, o programa era bom pois facilitava o trabalho dela. Informou ainda que era uma professora recém-formada no curso Normal Superior, realizado a distância. Em circunstâncias como essa, do professor da disciplina ter uma formação em área diferente daquela que atua, o PIBID pode ajudar na formação continuada desse profissional em relação ao conhecimento específico. O aluno da educação

---

<sup>65</sup> Essa professora era supervisora de bolsistas de ID do curso de Ciências Biológicas. Para ela era natural que os pibidianos sob sua responsabilidade ajudasse outros professores. Essa foi uma recontextualização ocorrida no IFNMG em várias situações.

básica também pode ser beneficiado, pois seu professor terá assistência da universidade na elaboração e execução das atividades realizadas pelos bolsistas de ID. Entretanto, para o bolsista de ID, a experiência, talvez, não seja a mais adequada, já que no exemplo acima o licenciando tem por modelo um professor recém-formado e que atua fora da sua área de formação.

Em relação aos SUP do IFTM, esses têm uma percepção diferente sobre a repercussão do PIBID no cotidiano da escola, que pode ser evidenciada pelos depoimentos a seguir.

As escolas não têm laboratórios montados, tem “elefante branco” lá dentro, lousa digital que ninguém abriu, não abrem. Não estou falando só da minha, não (se refere à escola que ela trabalha). “Ah, mas tem que chegar uma pessoa para ensinar, porque senão estraga.” E o negócio fica lá. O dia em que alguém resolve tirar da caixa para usar, já tem uma tecnologia muito melhor. [...] Não é só para o PIBID, não, para uma série de coisas que a educação tem que promover, né! A minha experiência com o PIBID é dentro (nome da escola), não tem outro lugar. Quando eu cheguei na (nome da escola), a escola não tinha tantos projetos como tem hoje com o PIBID. Ela se sentiu, então, fortalecida, para ramificar os projetos e deixou os outros professores fazerem também. Porque dava para perceber que era possível fazer aquelas coisas. Mas, não foi o negócio que aconteceu do dia para a noite, não. Não! Foi é um negócio que está acontecendo passo a passo. Então, eu poderia enumerar todas essas coisas: jornal, rádio, os projetos que tem na escola - meio ambiente. Os meninos aprenderam algumas normas da ABNT, também, para poder fazer banner. Eles não apresentam mais feira com isopor, eles usam coisas recicláveis, quer dizer, para comunidade ali, fez toda diferença, sim. Eu acho que as escolas, os professores voltados com os supervisores (fala dos SUP) recebem os meninos como deveria receber, no sentido de valorização do eles vieram trazer e os alunos também. Mas a escola, em si mesma, é indiferente à presença, não liga muito não. Alguma coisa alterou. O contexto, talvez, não tenha alterado tanto, mas a rotina alterou, porque a quantidade de projetos que nós temos, hoje, com a chegada do PIBID, e quantidade que nós tínhamos antes, nós podemos olhar no próprio PPP da escola (SUP-3\_IFTM).

Por eu já conhecer o programa desde a época em que eu era pibidiana. Eu já tinha uma admiração muito grande, porque eu sabia que podia trazer muitas vantagens tanto para o professor quanto para os alunos em si. Quando eu participei como pibidiana a gente viu resultados, assim, o cenário da escola, pelo menos na área da biologia, mudar muito. Pensando no contexto atual específico da escola estadual (nome da escola) em que eu atuo, o que dificulta, muitas vezes, a atividade do PIBID nela é a falta de estrutura física, de suporte físico. Porque todas as salas são ocupadas no turno da manhã, todas as salas são ocupadas no turno da tarde, muitos professores da escola utilizam-se de laboratório de ciências, de laboratório de informática, da biblioteca, que é também um ambiente que é utilizado para passar retroprojektor, slides e vídeos. Então, como eu posso dizer, é uma concorrência por espaços. Muitas vezes algumas atividades ficam difíceis de serem executadas porque a gente tem três quadras de educação física e, muitas vezes, é raro o dia que não estejam as três sendo usadas. Então, muitas vezes, o que limita, ali, é a estrutura física da escola. Que é uma escola pequena, ela é bem organizada, limpa, bem cuidada, só que ela é pequena. Ela foi começada a construir e foi feita aqueles

puxadinhos: puxadinho ali, puxadinho aqui. Então andando na escola, e notando mais atentamente, você vê que os espaços não foram programados para existir. Eles foram surgindo. Então, isso dificulta muito. O barulho que causa em um espaço e causa (um sentido de interferência) no outro, enfim [...] (SUP\_4\_IFTM).

O depoimento da supervisora (SUP\_3\_IFTM) mostra que no Triângulo Mineiro os professores da educação básica, talvez, tenham outra visão sobre o papel das políticas públicas e da forma como a gestão da escola se realiza. Constatamos que há uma maior resistência ao novo. E isso fica evidente em relação ao PIBID também, pois a professora explica que as mudanças inseridas pelo programa foram um processo, que aos poucos foi atraindo os colegas a ponto da rotina da escola se alterar, mas não teve mudança no contexto. A razão disso, possivelmente, está ligada ao fato de o programa se vincular a uma disciplina, beneficiando mais diretamente o professor que a ministra e seus alunos.

O depoimento da supervisora (SUP\_4\_IFTM) destaca que a estrutura física é um limitador das ações do PIBID, pois o programa traz uma dinâmica para a qual a escola, muitas vezes, não está preparada.

Um aspecto interessante que foi mencionado durante as entrevistas com as SUP do IFTM diz respeito à importância da integração dos bolsistas de ID à cultura escolar. Para desenvolvimento desse aspecto, fizemos referência ao termo em inglês – *Onboarding* – por entender que semanticamente esse termo consegue resumir o que queremos dizer com “ser aceito como um igual, tendo o professor experiente como aquele que endossa a presença do licenciando e de suas ações perante a comunidade escolar”.

Essa relação pode ser verificada na fala das SUP do IFTM a seguir:

Todas as vezes que eu entro na sala de aula eu digo para os meninos quando eu vou apresentar os meninos do PIBID: “Olha, eles são professores, são alunos que estão formando. Estão aqui, trabalhando conosco, contribuindo para o aprendizado. A autoridade que eu tenho com vocês, eu estendo a eles. O mesmo carinho e respeito que vocês têm comigo, eu espero que vocês tenham com eles. Porque se eles chegarem, reclamarem qualquer coisa para mim, o que vocês tiveram feito com eles, foi comigo que vocês fizeram. Eu sinto assim, que a escola, no geral, ela abre as portas para receber. Mas, a partir do momento que entrou, é como se a responsabilidade fosse do professor que trouxe. Não é responsabilidade do conjunto. Quando a atividade que aquele grupo está realizando favorece a escola em qualquer setor, a bandeira do “acredito no que vocês fazem” começa a tremular. A valorização do pibidiano dentro da escola. Ele é mais um que chegou ali na escola, ele é visto como estagiário. Ele não é visto como pibidiano que chegou na escola. Não é! A gente é que planta essa semente em reuniões, briga por isso. Tudo que eu faço a bandeira do PIBID está junto. Eu na reunião, eu falo do PIBID o tempo inteiro (SUP\_3\_IFTM).

O PIBID demanda reuniões, demanda conversas com os pibidianos, demanda conversa com os próprios alunos da educação básica para eles saberem quem são aquelas pessoas que estão chegando ali e que vamos fazer um trabalho que será avaliado e que faz parte do nosso cronograma de ensino. Porque senão fica parecendo que é um visitante e nós vamos brincar com ele e vamos embora. Modifica a rotina em razão dos espaços da escola porque nós temos que supervisionar aonde eles estão, acompanhar, ensinar para esses pibidianos quais são os lugares, quem são as pessoas que são as donas ou que são as responsáveis por aquele local (SUP\_4\_IFTM).

Os discursos desses SUP dizem respeito à solidariedade com o colega, a qual é importante para o professor aprendiz, pois minimiza o impacto do início da carreira, em que o docente se defronta com a distância entre a realidade escolar e a sua representação de docência. Ao tornar o professor da educação básica coformador do futuro professor, o PIBID oportuniza que o bolsista de ID seja integrado com mais facilidade nesse ambiente, minimizando, inclusive, os entraves para o desenvolvimento do subprojeto.

Apesar disso, a presença do PIBID no cotidiano escolar não ocorre sem algum tipo de entrave, por isso, o aspecto *dificuldades no desenvolvimento do PIBID na escola de educação básica* foi elencado. Considerando que, no Triângulo Mineiro, 71% dos professores supervisores trabalham em mais de uma escola, esse índice evidencia o acúmulo de funções a que o professor, normalmente, se submete. O PIBID, assim, passa a representar mais uma atribuição, e, presumindo que o programa requer uma dedicação e um esforço, a participação no programa pode contribuir para sobrecarregar ainda mais o professor da educação básica.

Buscamos investigar a relação entre as atribuições da função de docente e da função de supervisão do subprojeto/PIBID. Esses dados são mostrados na tabela 23.

Tabela 23 - Periodicidade em que ocorre dificuldade para desenvolver as atividades de supervisão e o comprometimento com o trabalho docente.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Valores válidos	De vez em quando	1	7,1%	0	0
	Quase nunca	5	35,7%	4	57,1%
	Nunca	8	57,1%	3	42,9%
	Total	14	100%	7	100%
Valores omissos	System	0	0	0	0
Total		14	100%	7	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Os dados mostram que praticamente metade dos SUP, oito dos 14 professores supervisores do IFNMG, declarou que as dificuldades para supervisionar o futuro professor durante as atividades do PIBID “nunca” afetaram o seu trabalho como professor da educação

básica. Igualmente, para praticamente metade dos SUP do IFTM (quatro em sete), as dificuldades “quase nunca” comprometeram a docência. Os dados indicam que, possivelmente, os anos de docência dos investigados têm alguma influência na gestão das demandas e particularidades do trabalho docente e das atividades desenvolvidas no PIBID, uma vez que a soma das respostas “quase nunca” e “nunca” equivale à maior parte das respostas dadas pelos SUP nas duas instituições. Por um lado, entendemos que esse resultado se relaciona com a experiência profissional dos SUP, que pode influenciar em sua maior ou menor facilidade para desenvolver as atividades relativas à docência e ao subprojeto/PIBID. Por outro lado, talvez esse resultado indique que a relação dos SUP com os compromissos oriundos da participação no PIBID são secundarizados em favor de outras demandas.

Durante a entrevista, buscamos examinar melhor o tema, perguntando às SUP como elas lidavam com as dificuldades que surgiam durante o desenvolvimento do subprojeto do PIBID no ambiente escolar. As respostas podem ser vistas a seguir:

E quando a gente precisava da aula de outro professor, eles nunca negaram ajuda, nem impediram que as pibidianas desenvolvessem qualquer atividade. Pelo contrário. O único aspecto do PIBID que dificultou meu trabalho, foi esse último ano por falta de material, que a gente, às vezes, procurava, por exemplo, fazer uma excursão que a gente tinha planejado, principalmente, algum material de laboratório que a gente precisava e não tinha (SUP\_1\_IFNMG).

Lá no começo teve até, sim, uma resistência. Aquele monte de aluno, junto na sala de dos professores, na escola grande que eu trabalho. Nessa escola grande que eu trabalho acho, assim, que teve até um impacto. Teve alguns professores que não aceitaram os pibidianos na sala de aula. Talvez porque ficaram inseguros. É como se você recebesse um estagiário na sua sala de aula. A gente acha que ele está nos avaliando. Então, no começo teve resistência dos professores. Teve professor que disse “Não, não quero nenhum pibidiano comigo.” E você sentia que aquele professor estava inseguro a respeito do conteúdo, até mesmo do que ele estava fazendo na sala de aula (SUP\_02\_IFNMG).

Eu acho que o PIBID tem impacto na escola, sim. Algum problema aqui, outro acolá, existe. Não tem tanto impacto quanto a gente gostaria que tivesse, mas tem. Mas o pouco que tem, eu vejo como significativo (SUP\_03\_IFTM).

Então, às vezes, a gente marca uma atividade em que tem que ferver o leite e esse leite vai demorar 30 minutos para atingir a temperatura de fazer iogurte, é na primeira aula e o pibidiano chega 20 minutos atrasado. Então, inviabiliza a prática daquele dia. Os alunos estão na sala com o roteiro na mão, esperando a prática acontecer e a gente tem que fazer o “arco da velha” para mudar atividade, fingir para os alunos que aconteceu uma coisa inesperada ou que já era prevista para não ficar também mostrando o erro, assim, evidenciando que deu errado. Então a gente tem que ter um jogo de cintura de falar: “Não, o roteiro é para vocês trazerem amanhã. Hoje não era aula. Vamos ver o que vai acontecer.” Então, são coisas que surgem mas que poderiam ser evitadas mas,

assim, né (...) “Isso traz muito prejuízo?” Traz. Mas se não tivesse eles não teria aula prática, porque não teria condição. Então, fica elas por elas (SUP\_4\_IFTM).

Entendemos que o propósito do PIBID é usar o desenvolvimento do subprojeto para que o futuro professor possa iniciar a docência e, como pode ser visto nas falas da SUP do IFNMG, o desenvolvimento do subprojeto não se dá sem algum tipo de resistência e isso pode variar conforme a cultura escolar. Reiteramos que no PIBID/IFNMG, o SUP nem sempre é o professor da disciplina, implicando a supervisão do bolsista de ID por um colega que não recebe a bolsa de professor supervisor. A supervisora (SUP\_2\_IFNMG) enfatiza que a resistência ao bolsista tem a ver com a insegurança do professor sobre a docência, mas o não recebimento da bolsa, possivelmente, é uma das razões também.

As falas das entrevistadas de ambas as instituições ressaltam a importância do trabalho articulado entre o SUP e o licenciando para o sucesso das atividades, reforçando a ideia de que a função do bolsista de ID é a de auxiliar o professor da educação básica.

### **6.1.2 A Experiência com o PIBID**

Esse item compreende os efeitos das ações do programa para que os professores supervisores consigam elaborar saberes a partir da experiência. As questões contempladas no questionário tiveram como objetivo verificar as mudanças na rotina provocadas pela presença do bolsista de ID no ambiente da escola de educação básica; o levantamento das tarefas do PIBID; o tempo gasto com essas tarefas e se tais atividades contribuem para a formação continuada do professor supervisor. Os dados resultantes desse questionário nortearam as questões abordadas durante a entrevista, dando origem às seguintes tópicos: *a contribuição do bolsista de ID; inserção de novas metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem; estímulo à mudança da prática docente; as atribuições oriundas do trabalho do PIBID; acesso a novos conhecimentos e aperfeiçoamento; a parceria educação básica e ensino superior e a contribuição na melhoria da aprendizagem do aluno da educação básica.*

Para a abordagem da *contribuição do bolsista de ID* na escola-campo do PIBID, partimos do pressuposto de que o professor supervisor é uma pessoa que pode influenciar significativamente a aprendizagem da docência e, da mesma forma, entendemos que o bolsista de ID é capaz de contribuir com esse profissional. Em razão disso, buscamos perceber como as SUP definem a participação do bolsista de ID no contexto da escola, analisando as falas dos sujeitos sobre a contribuição do PIBID para que “os estudantes de licenciatura se insiram na

cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (CAPES, 2013b). Abaixo, depoimentos das SUP relacionado a esse aspecto.

O PIBID permite que pibidianos e professora trabalhem junto e quando você troca experiência é diferente de você estar cobrando a experiência de alguém. É lógico que cada um tem que estar observando o desempenho do outro, mas não tem questão de cobrança, é mais uma parceria. É uma troca de experiência tanto de um quanto de outro. Às vezes elas chegavam para mim com uma experiência que para mim é novidade, apesar de já ter 16 anos de serviço. E às vezes era uma coisa que a gente estava falando com ela lá. “Olha, isso que a gente viu lá na sala de aula, estudamos desse jeito, mas aqui na prática a gente já precisa fazer diferente.” (SUP\_1\_IFNMG).

Então ele está lá junto, observando o professor regente e ele está trocando ideias. Está aprendendo e estão passando informações, também, para o professor. Além disso, eu estou em contato com esses alunos mais jovens e, para mim, está sendo bom demais, porque além de orientar, eu ainda estou aprendendo com eles (SUP\_2\_IFNMG).

Mas eu aprendo muito mesmo são com os pibidianos mais velhos, porque eu tenho a oportunidade de ter um pibidiano de 50 e poucos anos, que é um dos pibidianos que estão formando e ele tem uma experiência de vida riquíssima. Então, às vezes, eu estou dando uma aula lá de pasteurização e, aí, ele levanta a mão e fala assim: “Eu tenho um exemplo. Eu trabalhei numa fazenda e eu sei como acontece. Posso contar?” “Pode.” Então, ele vai ali conta na prática como é que acontece. Aprendo também fazendo a gestão dessa equipe. É uma aprendizagem muito boa. Estratégias pedagógicas, também, que os meninos trazem das aulas de estágio, que eles viram, diferentes leituras que eles fazem em revistas. Ajuda muito, colabora em todos os aspectos, eu acredito. Controlar a raiva, exercitar a tolerância (SUP\_4\_IFNMG).

No caso da SUP\_1\_IFNMG chama a atenção a referência que a professora faz ao fato do PIBID ser um espaço de troca e não de cobrança. Embora ela não mencione podemos inferir que ela esteja fazendo referência ao estágio. Ela ainda destaca que a observação do trabalho do outro existe, mas sugere que essa relação é de aprendizagem.

A supervisora (SUP\_4\_IFTM) comenta que a troca acontece no âmbito da experiência de vida. Sugere, ainda, que trabalhar como coformadora do futuro professor colabora para a aprendizagem da mediação das relações humanas, como saber se controlar diante dos aborrecimentos. Ao analisar esses depoimentos, constatamos que, mesmo que os discursos sejam similares em um contexto geral, se tornam específicos quando os SUP explicam o que entendem por contribuição do pibidiano.

De acordo com os depoimentos a experiência com o PIBID também resultam na *inserção de novas metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem*, e surgiu da questão da entrevista realizada a partir do interesse em saber como se consubstanciava, na prática, objetivo

do PIBID de “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” (DECRETO,7.219, 2010).

De acordo com os depoimentos a seguir, o PIBID contribuiu para que as professoras repensassem essa prática.

O PIBID mais ajudou foi nas práticas, assim, dentro da sala de aula, no meu conteúdo, na minha área. Acho que me ajudou mais em relação às metodologias, às novas estratégias. O próprio conteúdo que vem no CBC, que a gente tem de trabalhar lá. Lá vem os objetivos para você trabalhar e tudo, que você tem que trabalhar aquilo, mas, assim, as metodologias é você que vê como você vai trabalhar aquilo dentro da sua escola, dentro da sala de aula (SUP\_1\_IFNMG).

A metodologia, porque os alunos de hoje, você não pode dar aquela aula teórica que você trabalhava antes, aqueles questionários. Hoje, os alunos exigem muito mais. Hoje, a internet está na mão deles, na sala de aula o celular está lá, para pesquisa, para qualquer coisa, não tem como proibir hoje o uso de internet. Então, metodológica, porque a gente está buscando meios diferentes para trabalhar com aluno e turmas diferentes(SUP\_2\_IFNMG).

Porque hoje não adianta mais você somente dominar o conteúdo e você não falar a linguagem do seu aluno. Até uma música, se eu for trabalhar com eles, se não for uma música da época deles é motivo de risada, não tem interesse. Se eu for trabalhar, por exemplo, água e se eu for trabalhar “Planeta Água”. Ninguém quer ouvir essa música mais. Eu tenho que saber trabalhar uma coisa mais moderna. Então, a universidade traz isso. Agora, quanto a metodologia, eu acho que faz toda diferença. na hora que eu estou na sala de aula para trabalhar um determinado assunto. Qual vai ser a forma de apresentação, eu não posso chegar na sala de aula e deixar para decidir isso na hora (SUP\_3\_IFTM).

A questão do lado pedagógico, também, mesmo que eu seja ex alunado UFTM, muitas vezes eles trazem novidades sobre formular as atividades, de ver roteiro que eles elaboram, o planejamento de aula, muitas vezes eu olho e observo “Nossa! Esse jeito que ele fez é um jeito mais prático, melhor. Onde você aprendeu isso?” “Não, na aula de estágio, a gente viu que é assim.” (SUP\_4\_IFTM).

Todos os depoimentos das entrevistadas ressaltam a contribuição do bolsista de ID na inserção de novas metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem. As SUP relacionam essa contribuição ao fato de esse aluno estar na universidade e em constante contato com novos conhecimentos, e, para elas, a universidade é considerada o lócus do saber. Nesses depoimentos, o papel da universidade é o de possibilitar a realização de uma prática diferente. Os depoimentos também permitem inferir a importância desse saber para o exercício da docência. Constatamos que para as SUP, o professor necessita acumular um repertório de metodologias e estratégias



que visem a facilitar a aprendizagem do aluno da educação básica, adequadas às características desse aluno. Talvez decorra daí o entendimento de que o papel do PIBID seja fornecer os recursos, sejam materiais ou humanos, para contribuir com o professor da educação básica.

A experiência com o programa também é vista como um *estímulo à mudança da prática docente*. Essa temática emergiu da pergunta sobre os efeitos da experiência com a própria prática. A análise do conteúdo das entrevistas permitiu verificar que o estímulo do PIBID à mudança da prática acontece por meio das ações do pibidiano no desenvolvimento do subprojeto, que permitem que professor da educação básica possa refletir sobre a sua ação e, a partir dessa reflexão, modificar sua forma de executar a própria prática docente, segundo o discurso das SUP.

Então, elas lá me fizeram perceber que não adianta estar lá na frente explicando, explicando, explicando sem mostrar a teoria e prática para esses alunos. Então, assim esses alunos, aumentaram, assim, mais a minha curiosidade e a minha vontade de estar misturando prática com teoria dentro da sala de aula (SUP\_1\_IFNMG).

E com menino desse você tem que trazer a prática para sala de aula e eu tive que inventar, criar novas metodologias para trabalhar com esses alunos. Eu tive que desenvolver, mostrar para eles, como é, como funciona, o que é. Levá-los para sala de computação da escola para eles fazerem interação com isso tudo lá. Para a professora regente foi uma ajuda enorme por que esses meninos trouxeram novas perspectivas de aulas diferentes. Ah, sei lá, eu acho que eu fiquei bem mais incentivada com os pibidianos trabalhando comigo. Porque, às vezes, você cai na rotina e tem um jovem do teu lado ali cheio de ideias novas. Isso é bom demais! (SUP\_2\_IFNMG).

Olha, quanto ao conteúdo vou ser sincera com você. Não teve tanta diferença assim, não. Casos esporádicos, às vezes de uma informação que o aluno resolveu colocar, mas as metodologias ajudam (SUP\_3\_IFTM).

Mas ele facilita no sentido de aplicar atividades diferentes que vai ter um retorno muito significativo para os alunos. E com o PIBID isso fica muito fácil, você pensar um professor que tem um auxílio de 4 ou três pibidianos que for, a gente pode separar áreas, diminuir grupos. Porque uma coisa você lidar com um aluno, uma coisa é você lidar com três crianças na sua casa, outra coisa você lidar com 30 (SUP\_3\_IFTM).

As SUP do IFTM apontam que o programa pouco alterou suas práticas, mas enfatizaram que o auxílio do PIBID na execução da prática é muito importante, pois não ministrariam aulas diferentes se não fosse esse auxílio. Constatamos que a prática é compreendida como algo externo. Chama a atenção o fato de que somente as SUP do IFNMG consideram que modificaram a prática com a experiência do PIBID. Nas falas dessas professoras, o programa contribuiu para que elas repensassem a própria prática, estimulando-as a investir nas aulas práticas, em que buscavam unir a teoria com experimentos para explicar o conteúdo. Ressaltam,

também, que o PIBID é o facilitador dessa nova postura, que o programa deveria ser acessível para toda a escola.

O aspecto *as atribuições oriundas do trabalho com o PIBID* foi elencado com base no entendimento de que a estrutura organizacional da maioria das escolas implica períodos de atividade docente insuficientes para a realização do trabalho do professor, necessitando com que parte de suas tarefas necessitem ser realizadas fora da instituição. Nunes (2001) aponta que a profissão docente assume uma característica peculiar, se comparada com a de outros profissionais, pois a execução de atividades extraclasse significa um dos requisitos para assegurar a qualidade de seu trabalho. Realmente, para a realização do trabalho no PIBID, os SUP, possivelmente, necessitam ampliar a jornada de trabalho, o que significa um aumento na carga de trabalho e um certo sacrifício para aqueles que já trabalham em mais de uma instituição. Em razão disso, foi perguntado aos SUP se é habitual que eles precisem levar tarefas relacionadas ao PIBID para serem desenvolvidas na sua casa. A tabela 24 mostra esse resultado.

Tabela 24 - Periodicidade com que ocorre a realização de tarefas relacionadas ao PIBID em espaços extraescolares.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Valores válidos	Sempre	0	0	1	14,3%
	Quase sempre	4	28,6%	3	42,9%
	De vez em quando	9	64,3%	2	28,6%
	Quase nunca	1	7,1%	1	14,3%
	Total	14	100%	7	100%
Valores omissos	System	0	0	0	0
Total		14	100,0%	7	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015).

As respostas dos SUP no questionário mostram que o PIBID não trouxe uma grande sobrecarga de trabalho para os SUP. Se refletirmos sobre o que foi dito pelos bolsistas, na verdade o trabalho do bolsista de ID ajuda o professor. O que significa que mesmo que não reduza seu trabalho, reduz sua tensão e preocupação, uma vez que os bolsistas ajudam o docente atendendo seus alunos com dificuldades.

Visando explorar mais o aspecto sobre o trabalho docente, indagamos ao professor supervisor quanto tempo é disponibilizado por ele, fora da escola, para tarefas relacionadas ao PIBID. A tabela 25 resume esses dados.

Tabela 25 - Tempo gasto para o desenvolvimento de tarefas relacionadas ao PIBID em espaços extraescolares.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Valores válidos	Até duas horas por semana	9	64,3%	4	57,1%
	De 3 a 5 horas por semana	5	35,7%	2	28,6%
	De 6 a 8 horas por semana	0	0	1	14,3%
	Total	14	100%	7	100%
Valores omissos	System	0	0	0	0
Total		14	100,0%	7	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Com relação ao tempo gasto para realizar as tarefas do PIBID fora da escola, os dados apontam que mais da metade dos professores supervisores, nas duas instituições, dispendem “até duas horas por semana” para realizar as tarefas do PIBID fora da escola. Enquanto para cinco das 14 SUP do IFNMG esse tempo é “de três a cinco horas por semana”, e apenas um SUP, do IFTM, utiliza “de seis a oito horas por semana” para realizar tais tarefas. Tanto a periodicidade em que ocorre, quanto o tempo despendido para realização de tarefas relacionadas com o PIBID pelo professor supervisor podem sugerir que esse professor consegue manter uma rotina em relação ao PIBID que, possivelmente, não esteja intensificando seu trabalho.

Em relação à experiência com o PIBID, o aspecto *acesso a novos conhecimentos e aperfeiçoamento*, também foi ressaltado na análise dos dados, tanto do questionário quanto da entrevista. Apesar do objetivo central do PIBID estar na formação inicial (CAPES, 2013b) pode-se afirmar que o programa pode adquirir um caráter de formação continuada do professor da educação básica. Partindo dessa premissa, indagamos aos SUP com que frequência as atividades desenvolvidas por meio do PIBID contribuíram para a própria atualização do professor coformador. Apresentamos os dados na tabela 26.

Tabela 26 - Periodicidade em que ocorre a realização de atividades do PIBID e contribuição para a atualização pedagógica dos SUP.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Valores válidos	Sempre	8	57,1%	4	57,1%
	Quase sempre	5	35,7%	2	28,6%
	De vez em quando	1	7,1%	1	14,3%
	Total	14	100%	7	100%
Valores omissos	System	0	0		
Total		14	100,0%	7	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015).

Os dados mostram que, para pouco mais da metade dos professores supervisores, em cada uma das duas instituições, o PIBID “sempre” contribuiu para a atualização pedagógica dos

SUP no campo do ensino. Já a tabela 27 traz dados que buscam explicar, sob a ótica do professor supervisor, qual o papel desempenhado por ele no desenvolvimento das atividades de supervisão propostas pelo PIBID e quais os seus efeitos para esse profissional e para a escola de educação básica.

Tabela 27 - Papel dos SUP no desenvolvimento do subprojeto/PIBID na escola-campo.

	IFNMG						IFTM					
	Concordo		Não concordo nem discordo		Discordo		Concordo		Não concordo nem discordo		Discordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Os professores assumem novas responsabilidades com a execução do subprojeto do PIBID na escola-campo	13	92,9%	0	0	0	0	7	100%	0	0	0	0
Os professores estão se sentindo obrigados a dominarem novas práticas, novos saberes, novas competências que atendam ao objetivo do programa	2	14,3%	8	57,1%	4	28,6%	4	57,1%	1	14,3%	2	28,6%
Os professores estão estimulados a se dedicarem mais ao processo ensino-aprendizagem	11	78,6%	1	7,1%	2	14,3%	6	85,7%	1	14,3%	0	0
Os professores consideram que o PIBID contribui para ajudar alunos da educação básica a superarem problemas de aprendizagem	13	92,9%	1	7,1%	0	0	7	100%	0	0	0	0
Os professores percebem no programa uma oportunidade de aperfeiçoamento de sua prática	12	85,7%	0	0	2	14,3%	5	71,4%	2	28,6%	0	0

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Os dados da tabela 27 mostram que os SUP de ambos os institutos “concordam” que “os professores supervisores têm assumido novas responsabilidades com o desenvolvimento do subprojeto do PIBID na escola-campo”, representados pela maioria dos participantes da pesquisa. Em relação às “novas práticas, aos novos saberes e às novas competências que o SUP precisa dominar em razão do desenvolvimento do subprojeto”, há um dissenso entre as respostas, pois mais da metade dos SUP, quatro dos sete, do Instituto do Triângulo Mineiro “concordam” com a afirmação, enquanto apenas dois em 14 “concordam” com a mesma afirmação entre os SUP do IFNMG.

Sobre a assertiva “o programa o estimula a se dedicar mais ao ensino”, a maioria “concorda” em ambos os institutos. Esse dado é importante, pois sugere que o professor se preocupa com o processo formativo do futuro professor, uma vez que ao se preocupar com o ensino, há um esforço natural desse profissional em oferecer bons modelos de práticas.

Em relação à afirmativa de que “o programa é capaz de promover melhorias na aprendizagem dos alunos da educação básica”, houve um consenso entre os SUP dos dois institutos, pois 13 dos 14 SUP do IFNMG e a totalidade dos SUP do IFTM “concordam” com

a afirmativa. Consideramos que esse dado pode indicar a recontextualização do objetivo do programa de inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, de maneira a fazê-los participar de experiências que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (CAPES, 2013b), configurando em dos efeitos do programa na percepção desse segmento.

Quanto à proposição de que o “programa é capaz de oportunizar o aperfeiçoamento da sua prática docente”, os dados revelam que mais da metade dos SUP de ambos os institutos “concordam” com a afirmativa. Esse dado também indica a importância que o PIBID assume para que esse profissional tenha acesso a espaços de capacitação como eventos acadêmicos, reuniões de estudo, recursos didáticos diversos, bibliografia atualizada e referenciada.

Quando indagadas sobre os efeitos do PIBID na profissão docente, as SUP ressaltaram que um dos efeitos do PIBID foi o reconhecimento, ou seja, sentir-se visto pelo outro, reconhecido pelos seus saberes e pelas experiências acumuladas ao longo do tempo de docência. Outra contribuição apontada foi a possibilidade de ingresso em cursos de formação continuada e participação em eventos científicos com a apresentação de trabalhos. Os depoimentos demonstram a relevância de aspectos, tais como formação continuada, parceria com a universidade e possibilidades de participação em eventos, como motivação para o envolvimento no projeto, conforme salientado pelos entrevistados a seguir.

Como eu disse, acho que eu já disse aí, eu me senti muito mais incentivada depois de ter podido trabalhar com apoio da minha orientadora, que tem mestrado. Em outro momento os pibidianos e eu apresentamos os trabalhos aqui, juntos. Além disso nós já fomos para Natal quando tinha dinheiro do PIBID. A gente fazia, os meninos escreviam e nós fomos para Natal e fomos para Uberaba apresentar trabalho que os alunos escreveram. Porque eles estão estudando e eles acabam pesquisando muito, descobrindo e trazendo para mim também ideias novas e aí eles me incentivam a estar estudando cada vez mais (SUP\_2\_IFNMG).

Porque eu trago a experiência do tempo de trabalho, mas os meninos estão trazendo as novidades da universidade. Eu gostaria que eu tivesse um suporte maior lá, e eu percebo que às vezes isso não acontece. Eu estimulo os alunos a escreverem, mas eu não tenho formação para escrita, nesse sentido de preparar o material para apresentar numa semana científica. Eu posso não ter o título de Mestre, mas, isso não me tira todos os dias a vontade de, durante os meus momentos de leitura, ler artigos sobre a área, participar de determinado encontro que me convidarem para poder para ver apresentação de trabalhos que eles fazem. Quando os meninos trazem alguma coisa da universidade, que eu desconheço e eu aprendo com eles e eles ensinam, sim. Me ensinam muito, mesmo! E quando me convidam para participar de algum evento que eu não estou sabendo que vai acontecer e que eles têm acesso, pela universidade (SUP\_3\_IFTM).

Um dos objetivos meu, eu até não listei esse, foi: entrando no PIBID, manter atualizada a minha área acadêmica. A minha produção científica. Escrever um relato de caso porque, hoje em dia, a gente tem mais suporte disso. Porque a minha rotina já é exaustiva. De preparar aula, de preparar isso, preparar aquilo, muitas vezes acaba ficando esquecido esse lado científico do professor de relatar, de procurar um congresso, de escrever (SUP\_4\_IFTM).

Considerando esse aspecto, podemos dizer que o PIBID tem um papel relevante na formação continuada, pois aproxima o professor da educação básica participante do programa do universo do ensino superior. Percebemos que esse professor deseja se apropriar do conhecimento produzido na universidade, mas nem sempre se sente acolhido como destaca a supervisora (SUP\_3\_IFTM), que ressalta a ausência de apoio da CA quando se trata de produzir conhecimento sobre os saberes disponibilizados no desenvolvimento do programa.

No que diz respeito ao aspecto *parceria educação básica e ensino superior*, buscamos saber como o professor supervisor percebe essa articulação e quais os benefícios dessa relação, com vistas a compreender como esse profissional compreende o objetivo de incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério (DECRETO 7.219, 2010). A seguir, podem ser visualizadas algumas das opiniões das SUP do IFNMG sobre o tema:

Uma coisa que eu destaco é essa parceria entre universidade e escola. Porque até então você via o Instituto Federal lá, Escola Estadual cá. Parece que tinha até uma diferença, não que eles transmitissem isso, mas ficava uma barreira entre um e outro. E quando se tem o PIBID dentro da escola, uma instituição federal dentro de uma instituição estadual, você percebe mais caminhos abertos para desenvolver a vontade do aluno de ser um aluno do instituto. Os meninos da escola lá, principalmente, os alunos do nono ano, eles falam assim: “Eu quero ir para lá, eu quero estudar lá.” Porque eles passaram a frequentar lá, conhecer mais a instituição, ver que tipos de cursos que tem lá e começaram a pensar em estudar no instituto. O PIBID, para mim, foi uma experiência, eu nem sabia que o PIBID era desse jeito quando eu comecei, quando eu fui selecionada eu achei que seria outra coisa, achei que eles iam me trazer estagiários. Eu achei que não seria essa parceria, professor supervisor, pibidiano, coordenador, escola, instituto. Então isso para mim, dinamizou minhas aulas, o aprendizado dos meus alunos evoluiu bastante (SUP\_1\_IFNMG).

A direção da escola não dava muito apoio, mas como mudou agora, a direção atual da escola tá dando muito apoio. Ela já reuniu comigo, ela já reuniu com os meus pibidianos, ela pede reunião direto. A diretora da escola fala: “Olha, o que vocês precisarem, eu estou aqui, se precisar comprar alguma material, podem pedir.” É uma escola da prefeitura, não tem muitos recursos, mas ela busca, ela traz de lá, ela traz da casa dela, ela se vira. E se for uma feira, ela diz: “Eu quero que faça isso, eu que implanta aquilo.” Antes a gente encontrava o laboratório cheio de poeira, agora está tudo limpinho, tudo organizado, tudo arrumado. Então tem mais ou menos uns oito meses que nós não estamos tendo problema nenhum mais. Está bom demais trabalhar lá,

porque a diretora da escola está dando todo apoio para nós. Então eu acho, assim, que, para um aluno que tá trabalhando com a gente foi a melhor coisa do mundo (SUP\_2\_IFNMG).

Os depoimentos das professoras supervisoras do IFNMG destacam repetidas vezes a relevância do programa para que a escola possa ter acesso a recursos materiais. Entretanto, elas ressaltam que o PIBID aproximou a escola pública do instituto federal, repercutindo na construção de novos valores sobre a educação, dado que inspirou os professores supervisores a buscarem aperfeiçoamento e despertou nos alunos da educação básica a vontade de estudar numa instituição federal.

A perspectiva das professoras supervisoras do subprojeto do IFTM sobre o mesmo tema pode ser identificada nos trechos a seguir.

Primeiro: aquilo que a universidade estava produzindo, eu estava muito distante dela, porque eu não tinha essa ponte que trouxesse para mim essa novidade e o PIBID ajudou nisso. De uma aula, um assunto que, às vezes, eu não tinha conhecimento, um encontro de biologia, o que fosse. Nesse caso, haveria uma parceria em que todos aprendem, todos produzem, é positivo para todos, né. A escola abre as portas para o estágio. Então aluno que está no PIBID, ele não ouve, em momento algum, não, se quiser estagiar na escola. A gente faz de tudo para receber. Pode ser quantos forem, a direção sempre apoiando, abrindo as portas, assinando os documentos que eles pedem na data certa, nem na universidade é assim (SUP\_3\_IFTM).

Quando eu iniciei o projeto lá, com IFTM, eu fiz uma reunião de módulo onde estavam todos os professores, todos os pibidianos e eles se apresentaram e apresentaram o que era o projeto. Porque uma das ações do projeto era interdisciplinar. Por mais que seja na área de ciências, algumas vezes a gente tinha que tentar envolver outros professores. Então, o bom seria que o IFTM (...) que eles apresentassem para todos os professores, para que todos eles estivessem ciente do que estava acontecendo ali. Para saber que aquilo não era um “vuco-vuco, balacobaco”, que estava acontecendo uma coisa séria. Porque eu vejo que em várias escolas isso acontece e isso dificulta (SUP\_4\_IFTM).

O entusiasmo com a parceria universidade – escola de educação básica foi menor no IFTM, segundo as falas das SUP nas entrevistas. Somente uma das SUP disse que o PIBID oportunizou o contato com aquilo que a universidade está produzindo. A outra SUP entrevistada fez queixas de que as professoras das escolas não conhecem direito o PIBID porque os professores do instituto falam em interdisciplinaridade mas não apresentam o programa a todos os professores da escola, o que dificulta ações nesse sentido.

O aspecto *contribuição na melhoria da aprendizagem do aluno da educação básica*, resultante do questionamento sobre qual seria a atividade prioritária do PIBID na aceção das professoras supervisoras. As professoras buscaram responder à questão observando o que está

contemplado nas diretrizes do PIBID sobre a sua finalidade, mas ressaltaram que o seu interesse no programa vinculava-se à melhoria da aprendizagem do aluno da educação básica.

Para as SUP, o PIBID contribui, de fato, para a aprendizagem do aluno da educação básica. Entre as razões para esta assertiva, estão as aulas que associam a teoria à execução de experimentos sobre o conteúdo explanado na sala de aula. Para elas, a aula prática está associada a uma maneira de explicar o conteúdo que não é abstrata. Esses posicionamentos podem ser identificados nos depoimentos a seguir.

Uma vez que a escola estava com um índice de aprendizagem bem baixo e no que ela (se refere à CA) foi me descrevendo o que que seria o PIBID eu achei interessante a gente participar, pois poderia contribuir para elevar o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica. Porque a função do PIBID é ajudar, não sei se seria a palavra certa, ajudar a escola que foi escolhida, no caso, para elevar o índice de aprendizagem dos alunos e também mostrar para os licenciados, assim, como que é, na prática como que é o seu curso de licenciatura. A atividade prioritária do PIBID, para mim, é a melhoria da qualidade da educação, porque, assim, quando a gente fala em melhoria da qualidade da educação eu estou falando tanto da educação dos meus alunos que eram favorecidos pelo PIBID, quanto eu estou falando das pibidianas e da educação em geral. Porque se você incentiva misturar prática com teoria, você eleva, com certeza, o índice de aprendizagem deles (SUP\_1\_IFNMG).

E aí quando nós começamos a trabalhar a parte prática, levando para o laboratório, trazendo microscópio, tinha aluno que “Eu não quero ver isso, não.” E ficava lá do outro lado, até que foram chegando, foram chegando, fazendo as experiências, eles foram se envolvendo e hoje temos a atenção, acho que de mais de 80% da turma. Eles estão prestando atenção na aula porque eles estão entendendo melhor a ciência, dentro desse projeto. Eu acho, então, que uma atividade prioritária do PIBID seria a prática, porque um dos objetivos do PIBID é formar professores e a atividade prática é um grande diferencial na melhoria da aprendizagem do aluno da educação básica. Então, eu acho que ela é fundamental. A prática e a teoria juntas. Enquanto você está fazendo a prática você está explicando a teoria também. Acho que o aluno está aprendendo muito mais porque só você falando fica abstrato demais para ele e você falando e mostrando é bem diferente (SUP\_2\_IFNMG).

Segunda coisa: a oportunidade de deixar o aluno que tá lá na universidade chegar. E a mais importante que era para mim: o meu aluno, lá de sala de aula, receber tudo isso de alguma forma, ainda mais esclarecedora, de uma forma mais dinâmica, novas ideias (CA\_3\_IFTM).

Eu acho que é melhorar a educação básica. Quando eu era pibidiana, eu via a melhoria da aprendizagem era real, porque a gente podia levar conhecimentos novos para os professores que estavam supervisionando a gente, de ter uma troca de conhecimento muito bacana, da gente aprender. E a gente acompanhou o resultado durante um ano, e o resultado deles melhorou muito. Porque dava um suporte muito grande. Então só o fato de ter um pibidiano, independente se ele está trabalhando bem ou mal, já dá para fazer coisas que antigamente não daria certo. Tem também a questão de rendimento dos alunos mesmo. Dependendo do que a gente propõe como projeto, eu tenho muitos projetos que utilizam as aulas de reforço, então acaba melhorando muito



ensino-aprendizagem para esses alunos, principalmente, que têm mais dificuldade (CA\_4\_IFTM).

Todas as SUP consideram que os bolsistas de ID são um apoio relevante nessa melhoria. O trabalho do pibidiano, pelas aulas práticas, de laboratório, pelas novas ideias que trazem da universidade, pelo atendimento aos alunos com dificuldades, transforma a sala de aula da educação básica. Tendo em vista que é finalidade do PIBID fomentar a formação de professores e contribuir para a melhoria da educação básica, resta-nos questionar qual das duas é prioridade.

## **6.2 O PIBID na Formação Inicial de Professores**

As opiniões que deram origem a essa categoria foram extraídas das respostas à pergunta sobre a importância do PIBID para formação inicial e para a melhoria da qualidade da formação docente. Na entrevista, buscamos aprofundar como esses dois aspectos se consolidavam. Da análise das respostas dos SUP emergiram, além da categoria o PIBID na formação inicial de professores, a subcategoria o papel do professor supervisor e o avanço formativo do licenciando.

Nesse contexto, o desafio posto ao PIBID de fomento à formação de professores em nível superior transcende a mera questão da inserção de futuros professores no cotidiano escolar que oportunize a criação e participação em experiências metodológicas inovadoras em colaboração com os professores coformadores. O programa precisa se sustentar também na figura do SUP e na qualidade desse profissional no exercício da orientação do futuro professor, aspecto que buscamos discutir a seguir.

### **6.2.1 O papel do Professor Supervisor e a relação com o avanço formativo do Bolsista de ID**

Neste item, a análise os dados, tanto do questionário quanto da entrevista, relativos ao papel do professor, teve em vista saber se, na aceção dos SUP, a interação entre eles e o bolsista de ID oportuniza e qualifica o exercício da docência, permitindo que o futuro professor possa pensar e agir de forma reflexiva.

Nesse sentido, o questionário procurou investigar as atividades relacionadas à sua função de professor supervisor no desenvolvimento do subprojeto do PIBID. Já as entrevistas visaram verificar qual o papel do professor supervisor. Percebemos que o papel do professor supervisor é considerado muito importante para esse profissional, emergindo dessa análise os

aspectos: *levar o futuro professor a compreender a profissão, e o compromisso com a coformação e a sua relação com a disponibilidade para a orientação.*

Os dados para esta análise foram coletados da questão do questionário que investigou a opinião dos SUP sobre quais ações faziam do PIBID um espaço de fomento à formação docente, e se os SUP julgavam que o programa conseguiu melhorar a qualidade dessa formação. Sobre a questão da contribuição do programa para o processo de formação inicial do futuro professor, os dados estão disponibilizados na tabela 28.

Tabela 28 - Opinião dos SUP sobre a contribuição do PIBID para o processo de Formação Inicial de professor.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Valores válidos	Contribui amplamente	12	85,7%	7	100%
	Contribui parcialmente	2	14,3%	0	0
	Total	14	91,3%	7	100%
Valores omissos	System	0	0	0	0
Total		14	100,0%	7	100%

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2015).

A tabela 28 mostra que os SUP confiam na capacidade do programa para realizar a tarefa de contribuir para a formação docente do futuro professor. Entre os professores supervisores, apenas dois profissionais vinculados ao PIBID do IFNMG sinalizam que têm uma possível dúvida sobre esse aspecto. A visão desse segmento é corroborada pela maioria dos trabalhos levantados durante a revisão bibliográfica e apresentada no capítulo dois deste estudo.

Entendemos que são as ações desenvolvidas pelos participantes que determinam a repercussão do PIBID na formação inicial, se considerarmos que a relação bolsista de ID e professor supervisor vai além do ato de planejar e executar as aulas. É uma relação que envolve o contato com a dinâmica escolar e o estímulo à docência em situações de debate de ideias sobre como desenvolver o conteúdo proposto.

A busca pela melhoria da qualidade da formação de professores é uma questão central no programa, por isso apresentamos na tabela 29 os dados consolidados referentes à percepção dos SUP sobre a importância do programa para a melhoria da formação de professores.

Tabela 29 - Avaliação dos SUP sobre a importância do PIBID para a melhoria da qualidade da formação de professores.

Distribuição das respostas		Escala de 0 a 10										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IFNMG	Frequência	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	9
	Percentagem	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	21,4%	14,3%	64,3%

IFTM	Frequência	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	5
	Porcentagem	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	14,3 %	0,0%	0,0%	0,0%	14,3 %	71,4%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Numa escala de zero a 10, os dados mostram que as respostas da maioria dos professores supervisores do IFNMG, 9 em 14, e no IFTM, cinco em sete, correspondem aos que creditam importância ao programa, avaliando-o com nota 10. Apenas um SUP do PIBID-IFNMG deu nota cinco à importância do PIBID para a consecução da melhoria da formação de professores.

Em síntese, a maior parte dos SUP dos institutos investigados concorda que o PIBID proporciona aos futuros professores uma experiência mais significativa em relação ao curso de licenciatura, além de contribuir para o processo de formação inicial do professor e para a melhoria da qualidade dessa formação.

No que diz respeito ao discurso dos SUP sobre a preponderância do PIBID no curso de licenciatura relativa à melhoria da qualidade da formação de professores, inferimos que há nas respostas a reprodução de um senso comum, reforçada por uma leitura imprecisa dos estudos sobre a importância da prática para a formação, nos documentos do PIBID.

Do ponto de vista dos estudos, isso acontece porque tais estudos constataam que os cursos de licenciatura possuem um currículo excessivamente teórico (GATTI, 2010; PIMENTA e LIMA, 2011; MARQUES E PIMENTA, 2015), mas esses estudos não estimulam a redução da teoria, mas recomendam sua articulação com a prática.

Do ponto de vista dos documentos do PIBID, isso se dá, pois, apesar de o programa estimular a reflexão das ações por meio de uma atitude investigativa que leve à transformação das ações formativas nos cursos de licenciatura, a ênfase na prática docente como execução de estratégias didático-pedagógicas e instrumentais é preponderante nos objetivos.

Em terceiro lugar, acrescentamos que, em geral, os professores formadores (CA) desconhecem as práticas construídas na escola de educação básica. Por tudo isso, percebemos que as pessoas envolvidas com o programa terminam por reduzir “os conhecimentos didático-pedagógicos à dimensão técnica do ofício docente, esvaziando, por assim dizer, o sentido real desses componentes formativos.” (FELÍCIO, 2014, p. 421).

Tendo em vista verificar o grau de importância que os SUP atribuíam ao seu papel no PIBID, solicitamos aos SUP que avaliassem as atividades relacionadas diretamente com o PIBID. Os dados estão apresentados na tabela 30.

Tabela 30 - Avaliação das atividades desenvolvidas pelos SUP na execução do subprojeto/PIBID.

	IFNMG				IFTM			
	De grande importância/ De média importância		Nem grande nem média importância/ De pouca importância		De grande importância/ De média importância		Nem grande nem média importância/ De pouca importância	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Socialização dos conhecimentos adquiridos por meio do programa com outros docentes da escola-campo que não participam do PIBID.	11	78,6%	3	21,4%	7	100%	0	0
Orientação pedagógica ao aluno bolsista durante as atividades desenvolvidas na escola de educação básica.	11	78,6%	2	14,3%	7	100%	0	0
Multiplicação de atividades de aperfeiçoamento docente para os colegas da escola-campo do PIBID, como oficinas.	13	92,8%	0	0	6	85,8%	1	14,3%
Visitas ao Instituto Federal relacionadas ao subprojeto desenvolvido na escola-campo.	13	92,8%	7	30,4%	6	85,8%	1	14,3%
Relatórios sobre as atividades desenvolvidas	14	100%	0	0	6	85,8%	1	14,3%
Participação em eventos acadêmicos diversos	14	100%	0	0	7	100%	0	0

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

À pergunta sobre o grau de importância que os SUP dão à “socialização dos conhecimentos adquiridos por meio do programa com os docentes da escola-campo que não participam do PIBID”, 11 dos 14 professores supervisores do Instituto do Norte de Minas e todos os professores supervisores do Instituto do Triângulo Mineiro, declararam que é de “grande ou média importância”. É considerada, também, de “grande ou média importância” a “multiplicação das atividades desenvolvidas no programa de forma a colaborar para o aperfeiçoamento dos colegas”, por 13 dos 14 professores supervisores do IFNMG, e por seis dos sete SUP do IFTM. É interessante notar, também, nesses dados, que o aspecto “elaboração de relatórios sobre o desenvolvimento do subprojeto/PIBID” é considerado pela maioria, em ambos os institutos, como sendo de “grande e média importância”. Surpreende também o fato da orientação pedagógica ao bolsista de ID não ser considerada como atividade prioritária por todos os SUP do IFNMG, uma vez que essa é a responsabilidade maior do SUP

É interessante notar que o item um sobre socialização dos conhecimentos com os demais colegas da escola-campo, é semelhante ao item três, sobre a realização de atividades de aperfeiçoamento para os colegas da escola-campo. No entanto, as respostas foram diferentes, o que mostra problemas nessas respostas que são dadas no questionário. Busca-se retratar a realidade ou assinalar aquilo que parece mais correto ainda que diferente do real? Além disso, essas respostas levantam uma dúvida, se há uma socialização dos conhecimentos trazidos pelo PIBID, por que razão as SUP se queixam de que os professores da escola não conhecem o programa?

A partir da avaliação do grau de importância das atividades desenvolvidas no PIBID, propusemos as questões da entrevista, tendo em vista continuar a examinar o papel dos SUP nessas ações, entendendo que esse papel está diretamente ligado com a qualidade das suas intervenções na prática do bolsista de ID.

Por isso, o aspecto *levar o futuro professor a compreender a profissão* diz respeito à percepção da profissão como um processo que forma os sujeitos que têm a docência como campo de atuação (OLIVEIRA, 2010). Por meio desse processo, os futuros professores podem construir os saberes da docência. A função de auxiliar o futuro professor a compreender a profissão é assinalada nos depoimentos a seguir.

A gente, quando trabalha no PIBID, ajuda as alunas do instituto, no caso, a ter uma noção de como é dentro da sala de aula. Porque a prática prepara elas para encarar ou desenvolver o que elas vão fazer mais tarde. Dá uma linha para elas perceberem o que que é realmente dentro da sala de aula. Sai da teoria para a prática dentro da sala de aula. O PIBID contribui bastante para a formação do aluno do instituto (SUP\_1\_IFNMG).

Eu pude ter oportunidade de conhecer e contribuir de alguma forma e eu passo muito isso para os meninos do PIBID. A seriedade que é ser um professor (SUP\_3\_IFTM)

*O compromisso com a coformação e a relação com a disponibilidade para a orientação*, foi um aspecto examinado em razão do objetivo do programa de elevar o professor da educação básica à condição de coformador, portanto, corresponsável pelo processo formativo em parceria com o professor formador.

Os depoimentos a seguir permitem inferir que é esse profissional o responsável por enriquecer o processo formativo do futuro professor, pois decorre desse relacionamento a construção de saberes que não são transmitidos no âmbito da formação na universidade. Os depoimentos ressaltam que, nesse contexto, possibilita-se a relação teoria-prática, concorrendo para a construção de uma perspectiva real da docência, considerada em todos os seus condicionantes. Convém lembrar que as análises realizadas no capítulo quatro sobre esses temas, explicam que a articulação teoria-prática nas ações do PIBID não são partilhadas no curso de licenciatura das instituições investigadas de maneira sistemática, conforme reportado pelos bolsistas de ID. Nos depoimentos da SUP, é possível constatar a sua percepção sobre a temática.

Quando ele ia apresentar alguma coisa, aquela humildade, os alunos jogavam papel um no outro, não sabiam ouvir o pibidiano e aí eu fui conversando com eles como professora regente, professora experiente: “Olha, quando você for falar com os meninos, você precisa ter uma voz mais firme, mostrar porque

“você tem domínio do conteúdo, porque senão eles não respeitam você.” E eu recebi uma pibidiana bem fraca mesmo, em termos de conteúdo, de metodologia, de tudo e eu comecei a ajudar e fui ajudando, ajudei e foi melhorando. E aí, depois de uns dois meses ela já estava falando na frente e todos os meninos ouvindo. Então, eu acho que foi muito importante para ela a convivência em sala de aula com a professora regente (SUP\_2\_IFNMG)

O material que, às vezes, os meninos não tem ideia de como montar. A gente discute as ideias, mas, às vezes, montam uma atividade muito na mesmice. Eu falo: “Gente, vamos colocar um gráfico. Vamos colocar uma interpretação de texto. Não fica preso só em ciências biológicas, não. Então, mostrando para os meninos que não tem que ficar com o pé preso só no lugar, né! Então, é diversificar aquilo que está sendo produzido, essas coisas. Na nossa reunião, ela não tem só o objetivo de ficar apontando os nossos fracassos, né. Aquilo que a gente tentou e que não foi positivo. A gente avalia muito isso: o que valeu a pena fazer, o quê que não valeu. Para a gente descartar aquelas possibilidades e tentar outras (SUP\_3\_IFTM).

Ser professor supervisor muda a rotina porque aumenta um pouco o serviço do professor, porque ele tem que preparar as atividades para os pibidianos; preparar também esses espaços que serão utilizados. Aumenta a quantidade de conteúdo que vai ter no planejamento ou de atividades. No início, quando eu propus as reuniões quinzenais, eu já deixei claro para eles que eu gostaria de passar atividade para eles fazerem, é (...) teórica mesmo, que valeriam as horas que eles deveriam estar na escola, que acaba não são cumprida toda aquela carga horária. A minha intenção era continuar com a proposta que eu aprendi quando eu era pibidiana, né! As leituras, procurar uma revista científica que tenha feito um relato de caso, um estudo de caso sobre aquela matéria que está sendo estudada, para eles observarem mais. Só que a verdade é que eu não tenho seguido essa proposta, eu não tenho conseguido executar. E a proposta sempre foi que eles registrassem tudo com fotos, com vídeos e fizessem os relatórios mensais. Então, acho que foram duas práticas que eles fizeram isso e tem uns três, dois meses que estão atrasados. Então, na reunião, diversos comentários, fizeram comentários excelentes, mas ninguém me entregou, até hoje. Então cobreí duas, três vezes e não vou cobrar mais (...) porque, assim, eu estou trabalhando com adultos. Eles não são crianças. Eu tenho 210 crianças de 12 anos, eu não tenho mais seis crianças. São seis pessoas que estão se formando numa faculdade. Que deveriam ter esse compromisso. Tem. Eles têm ido à escola e eles fazem as atividades. Agora, avaliação que eu propus em cima da atividade, ela é diferenciada. Tem supervisora que não faz (SUP\_4\_IFTM)

Os depoimentos mostram percepções bem distintas sobre o compromisso com a coformação. Os dois primeiros depoimentos, são de professores com mais de 20 anos de profissão. A postura delas é de mais benevolência em relação aos “erros” dos bolsistas de ID. Quando observamos o depoimento da supervisora (SUP\_4\_IFTM), percebemos um professor formado numa postura mais crítica da profissão. Talvez por ter sido bolsista de ID, ela conheça melhor os objetivos do PIBID e busque alcança-los. É perceptível o desejo da professora de exercer uma supervisão com uma proposta crítico-reflexiva, mas que não vai ao encontro do que os bolsistas de ID desejam. Deve-se reiterar que em outros depoimentos ela destacou que

o compromisso do bolsista de ID com a sua formação é relativa. Nessas situações, a presença do CA é imprescindível no sentido de mediar essa relação. Destacamos, também, a perspectiva dessa SUP de realizar um trabalho colaborativo de aprendizagem da docência.

O papel do professor supervisor relaciona-se diretamente com a disponibilidade para orientação. Essa relação surgiu a partir da resposta a quatro questões do questionário que procurou saber: a) a frequência de encontros entre os três segmentos – bolsistas de ID, SUP e CA; b) o grau de importância das atividades de orientação; c) o grau de importância da elaboração coletiva das ações a serem desenvolvidas pelos bolsistas de ID; e d) o grau de importância da supervisão dos planos de aula e materiais pedagógicos utilizados pelos referidos bolsistas. Na sequência, durante a entrevista, solicitamos às SUP que explicassem como eram esses encontros bem como a importância da orientação como meio de colaborar na formação inicial dos bolsistas de ID.

Consideramos que para uma orientação significativa é necessário que esses segmentos se encontrem sistematicamente para estabelecer o diálogo sobre as atividades a serem desenvolvidas. A tabela 31 traz a frequência com que ocorrem os encontros entre o SUP-ID e SUP-CA nas duas instituições.

Tabela 31 - Frequência de encontros entre SUP-ID e SUP-CA.

		Bolsista de ID							
		Toda semana		De quinze em quinze dias		Todo mês		Quando necessário	
		N	%	N	%	N	%	N	%
IFNMG	Professor Supervisor	13	92,9%	1	7,1%	0	0	0	0
		Coordenador de área							
		5	35,7%	6	35,7%	0	0	4	28,6%
		Bolsista de ID							
IFTM	Professor Supervisor	Toda semana		De quinze em quinze dias		Todo mês		Quando necessário	
		N	%	N	%	N	%	N	%
		5	71,4%	1	14,3%	0	0	1	14,3%
		Coordenador de área							
		1	14,3%	1	14,3%	0	0	5	71,4%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015).

Os dados representados na tabela 31 mostram que em relação à frequência de encontros entre os professores supervisores e os bolsistas de ID, a maioria dos SUP do IFNMG, 13 em 14, afirmou que se encontra “semanalmente” com o bolsista de ID para orientação ou para tratar de assuntos relativos ao subprojeto/PIBID, o que também ocorre no IFTM, visto que cinco entre os sete SUP declararam manter com os ID encontros semanais.

Em relação aos encontros entre os segmentos SUP e ID, a frequência de encontros semanais está estabelecida pela Portaria 96/2013 que regulamenta o programa e determina que a dedicação do bolsista de ID seja de, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do PIBID, durante o período de vigência da bolsa. Assim, inferimos que os encontros semanais entre bolsista de ID e SUP são inevitáveis, já que faz parte das obrigações do pibidiano participar das atividades desenvolvidas na escola-campo semanalmente.

Entretanto, a referida portaria não indica um número de horas de dedicação para o professor supervisor ou para o coordenador de área. Isso talvez responda ao fato de os encontros realizados entre o professor supervisor e o coordenador de área não ocorrerem com uma frequência sistemática. Entendemos que uma frequência sistemática de encontros para discussão e reflexão visando à orientação, ao planejamento e à avaliação do desenvolvimento do subprojeto/PIBID faz parte das ações necessárias para o êxito das atividades executadas e, principalmente, do processo formativo do futuro professor.

Outro aspecto analisado no questionário foi a avaliação da atividade de orientação do bolsista de ID pelo professor supervisor. Nas tabelas 32, 33 e 34 a seguir, apresentamos a perspectiva do SUP sobre essa função.

Tabela 32 - Avaliação da atividade de orientação pedagógica dos ID pelos SUP.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Valores válidos	De grande importância	11	78,6%	7	100%
	De média importância	2	14,3%	0	0
	Total	13	92,9%	7	100%
Valores omissos	Sem informação	1	7,1%	0	0
Total		14	100,0%	7	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

Os dados da tabela 32 mostram que a maioria dos professores respondentes, nos IFNMG e IFTM, considera a ação de orientação do bolsista de ID de grande importância.

Entre as ações cuja responsabilidade é do professor supervisor, está a elaboração conjunta do planejamento das atividades do PIBID a serem executadas pelo bolsista de ID. Esse é um momento em que o futuro professor poderá experienciar as etapas do planejamento de uma aula como a seleção do conteúdo e dos recursos didáticos, a elaboração de atividades de diagnóstico, sistematização de conteúdo ou de avaliação da aprendizagem do aluno, os critérios para a disposição espacial da sala, entre outros. Todas essas ações possibilitam ao bolsista de



ID compreender os processos educativos, utilizando essa experiência como referência que o ajudará a se tornar professor. Na tabela 33 temos a opinião dos SUP sobre esse aspecto.

Tabela 33 - Avaliação das atividades de elaboração coletiva das ações a serem desenvolvidas pelos Bolsistas de ID, segundo os SUP.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Valores válidos	De grande importância	13	92,9%	7	100%
	De média importância	1	7,1%	0	0
	Total	14	100%	7	100%
Valores omissos	System	0	0	0	0
Total		14	100,0%	7	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

A tabela 33 indica que quase a totalidade dos SUP considera que as atividades de elaboração coletiva do planejamento das atividades e ações a serem desenvolvidas pelos bolsistas de ID são de “grande importância”.

Mas a elaboração de um planejamento implica a supervisão da sua execução. Por isso, a percepção do professor da educação básica sobre a realização da supervisão dos planos de aula e dos materiais pedagógicos preparados para a execução das atividades do PIBID na escola de educação básica foi outro aspecto investigado por meio do questionário. Buscamos, dessa forma, perceber qual a avaliação dos SUP sobre a sua participação na elaboração e execução de atividades vinculadas ao PIBID. Essa questão aparece na tabela 34:

Tabela 34 - Avaliação da atividade de supervisão dos planos de aula e materiais pedagógicos utilizados pelos bolsistas de ID na execução do subprojeto do PIBID, segundo o SUP.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Valores válidos	De grande importância	11	78,6%	7	100%
	De média importância	3	21,4%	0	0
	Total	14	100%	7	100%
Valores omissos	System	0	0	0	0
Total		14	100%	7	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

A tabela 34 indica que a maioria dos SUP avalia essa sua participação como sendo uma ação de “grande importância”. Essa postura pode favorecer o entendimento do bolsista de ID sobre as atribuições inerentes à profissão, fazendo com que o futuro professor perceba que o

exercício docente implica o cuidado na seleção e na apresentação do conteúdo ao aluno da educação básica.

Durante a entrevista com as SUP, buscamos discutir alguns aspectos que requerem empenho dos envolvidos, como a responsabilidade e o comprometimento com os espaços de reflexão sobre a ação, representados por reuniões, sejam de estudo, de planejamento ou de avaliação das atividades entre os participantes dos subprojetos.

As falas reproduzidas a seguir referem-se às questões em que solicitamos às SUP que explicassem a sua percepção sobre a relação entre o compromisso com a conformação e a disponibilidade para orientação.

A gente fazia essas reuniões quinzenal, mas as reuniões mensais, dependia (...) Conforme a necessidade. Mesmo porque elas estavam sempre em contato comigo, a gente até criou um grupo no whatsapp, justamente, para diante de uma dificuldade ou alguma coisa, a gente entrava em contato com ela. Para conversar com as pibidianas, a gente tinha os módulos 2 da escola, também, que eu usava para fazer isso, então, não tinha problema nenhum. A gente também fazia a reunião dentro da escola. A gente tinha a reunião, por exemplo, se eu tinha dado um conteúdo e aí a gente ia trabalhar aquilo lá, e aí eu precisava de uma oficina, de alguma coisa diferente, eu fazia reunião com elas antes, para elas poderem preparar esse material, dar um suporte para elas (SUP\_1\_IFNMG).

Eles falam para mim, por exemplo, qual o conteúdo da semana ou a professora regente passou para mim o conteúdo que ela vai trabalhar nessa semana e eu passo para os meus pibidianos. Eles prepararam a aula, enviam para mim o que eles vão fazer em sala de aula. Aí eu vou analisar se está de acordo, se compensa fazer isso ou não. Porque muitas aulas com vídeo, eu não gosto, eu gosto mais de aula prática. Aí eu posso acrescentar alguma coisa, mudar alguma coisa, ou não. Se eu falar “Tá bom.” Aí podia apresentar. Se eu achar que é uma coisa que não está muito ao alcance deles, eu vou estar presente no dia no laboratório, com eles, para ajudar, né! Dar um apoio. Se tiver, se eu achar que eles estão bem seguros do que vão apresentar, eles apresentam sozinhos com a professora regente. Mas, eu vou na escola, sempre estou encontrando eles, e uma vez no mês a gente marca uma reunião para a gente ver o que foi bom e o que não foi. O que é que tem que melhorar no grupo, na escola (SUP\_2\_IFNMG).

Como eu tenho uma reunião semanal com os meninos do PIBID, eu passo para eles o que que foi que nós abordamos, o que eu abordei durante aquela semana. Eles costumam levar, às vezes, ou computador ou, às vezes, no próprio celular eles têm, às vezes, modelos em fotografia do que fizeram. A gente discute em reunião se aquela seria a prática mais apropriada. A gente organiza, eu dizendo quantos alunos têm na sala de aula, quantas turmas são, quais são os horários que nós vamos estar lá. Eles montam uma prática, enviam por e-mail com antecedência, antes da semana da apresentação. Lá no instituto eles olham a prática que eles elaboraram, eu olho também. Às vezes, o menino manda a atividade, você dá uma sugestão, eles fazem de novo. Outro dia, não mandaram para mim o material. Mandaram imprimir sem ter perguntado. Depois, quando o material veio, você estava presente na aula, a formatação

estava com erro. Em cima, o cabeçalho com o nome da escola, o slogan da escola era de outra escola que eles usaram. E até os meninos perguntaram: “Uai professora, mudou o slogan da escola? Foi um erro, desculpa.” Atividade com data de 2014 ao invés de 2016. São pequenos detalhes que a gente tem que tá olhando. As orientações deles (se refere ao CA) vem mais via WhatsApp. Tem um grupo com eles, aonde tem todos os supervisores ali e que ela passa a recado para nós (SUP\_3\_IFTM).

Quando a gente assume o compromisso de supervisionar, a gente começa a ficar muito atenta a produção desses pibidianos. No caso do IF, a gente não teve tanta oportunidade, mas no caso da UFTM eles tinham que elaborar um roteiro mensal. Então esses roteiros vinham para mim, para eu corrigir. Então eu me sentia na obrigação de corrigir ortografia, de estar atenta a forma como esses alunos estavam escrevendo. Mas no IF a data das reuniões e o restante das conversas que a gente estabelece são através das redes sociais ou do WhatsApp ou do Facebook que são ferramentas muito benéficas nesse ponto, por serem locais longe de acesso, às vezes, a incompatibilidade de horário entre a gente é muito complicado e acaba sendo mais por e-mail ou redes sociais (SUP\_4\_IFTM).

Com referência à importância da orientação das SUP ficou perceptível em seus relatos o compromisso das professoras supervisoras com o programa. Mas esses encontros, sejam presenciais ou virtuais, conforme as falas das SUP dos dois institutos, tinham a finalidade de discutir as estratégias metodológicas para a execução da prática.

A supervisora (SUP\_03\_IFTM) explica que as reuniões com os pibidianos são semanais, mas as orientações que ela recebe da coordenadora de área do subprojeto, que é professora do IF, são feitas via WhatsApp. Também a outra supervisora descreve que as interações entre ela e o grupo de bolsistas de ID que ela supervisiona é realizada, muitas vezes, via redes sociais.

A tecnologia pode ser uma aliada importante no trabalho desenvolvido, mas a orientação também necessita de reuniões presenciais. A formação docente precisa do diálogo realizado em grupo de forma a poder contribuir para a ressignificação das práticas elaboradas e executadas pelo subprojeto do PIBID. As atividades de estudo e reflexão sobre o desenvolvimento do PIBID pelos participantes viabiliza que outras discussões sejam postas, tais como os objetivos do programa e sua contribuição na licenciatura e na escola de educação básica em que ele está vinculado, fortalecendo o programa, inclusive, na estrutura organizacional da IES e o validando perante a comunidade da escola de educação básica.

Presumimos que pela sua própria natureza, o PIBID pode imprimir qualidade à formação do futuro professor, mas é preciso considerar que as chances de isso acontecer aumentam quando há um trabalho afinado entre os participantes, que envolve, principalmente, que as ações realizadas pelo programa sejam coerentes com seus objetivos.

## 6.2.2 A Aprendizagem da Docência na Escola de Educação Básica

Nesse item consideramos questões desenvolvidas durante a entrevista e que procuraram saber, das SUP, se o contexto da escola favoreceu o desenvolvimento das ações do programa; se o programa ajuda na formação do professor supervisor e qual a opinião das SUP sobre as diferenças entre o PIBID e o Estágio Obrigatório. Os aspectos oriundos da análise do conteúdo das entrevistas foram: *as ações do projeto como forma de aprendizagem do bolsista de ID e semelhanças e diferenças entre o PIBID e o Estágio Obrigatório.*

A respeito das *ações do projeto como forma de aprendizagem do bolsista de ID*, as respostas das SUP evidenciam que o programa ofereceu experiências relativas ao exercício docente, inserindo o licenciando bolsista em diversas situações, como: regência compartilhada da sala de aula; acompanhamento e apoio às aulas dos professores supervisores; planejamento, preparação e execução das práticas pensando o contexto em que ela seria aplicada; elaboração das atividades avaliativas da aprendizagem do aluno da educação básica; experiências relativas à compreensão da diversidade, da dinâmica da escola e seus atores, estímulo ao conhecimento com a finalidade de ensinar. Eis os relatos das professoras supervisoras relativos esse aspecto:

Então as pibidianas ali, elas ajudando eles, por exemplo, são 30 alunos dentro da sala de aula, eu não tenho condição de atender a todos individualmente e com elas ali dentro, elas me auxiliavam nisso aí. Então o vínculo delas com eles melhorava, com certeza, a vontade deles de estar estudando, de estar participando das aulas. Porque é bem diferente você deixar um aluno ali sentado na cadeira e você estar aqui explicando e depois você ter acesso a eles do que você deixa-lo de lado. Então elas ali dentro, elas me ajudavam com isso. Toda vida eu busquei trabalhar dessa forma, ajudando os alunos, mas é claro que quatro, cinco pessoas ajudam muito mais do que você sozinha (SUP\_1\_IFNMG).

Só que quando a gente tá trabalhando, nós vamos para sala de informática, eu divido a sala em quatro grupos, por exemplo, eu fico com um grupo, outros três pibidianos com outros grupos, ou quatro grupos, cada um com um pibidiano. É muito mais fácil. Eu, junto com os quatro, na hora, e vendo o que está acontecendo, do que se eu estivesse com a sala inteira sozinha. Os meninos do PIBID também trabalham na correção do que eles aplicam e, muitas vezes, como eu trabalho a teoria na sala de aula os pibidianos, normalmente, trabalham a prática no PIBID. Porque é essa a proposta do instituto Federal. Eu vejo que a proposta do PIBID da UFTM é muito diferente da do instituto. Os alunos do instituto vão para dentro da sala de aula, colocam a mão na massa, nas práticas (SUP\_3\_IFTM).

No PIBID a gente consegue fazer uma formação, assim, mais continuada. De retorno, de ver o que aconteceu de certo, o que deu errado. Tenho a teoria já com a prática junto. Dele estar ali, em contato com aluno. Ele não é o professor, ele não é autoridade naquele momento, mas ele é quase. Às vezes ele não vai pegar a turminha inteira, mas ele vai pegar um pedaço. Então ele

vai tendo contato com o aluno, tendo cuidado de preparar, executar e avaliar (SUP\_4\_IFTM).

Deve ser destacado nesses relatos a importância dos trabalhos dos bolsistas assistindo e trabalhando com os alunos e realizando aulas práticas. O professor e os três ou quatro bolsistas que estão em sua classe podem atender melhor os alunos, sobretudo aqueles que estão tendo dificuldades.

Os depoimentos esclarecem que o PIBID revitalizou as práticas das SUP e também destacaram o acúmulo de tarefas do professor da educação básica. Nesse contexto, o pibidiano se torna um apoio importante para que o professor supervisor desempenhe sua função com mais êxito. Em todos os relatos, observamos a importância do bolsista de ID para as aulas práticas<sup>66</sup>.

Os bolsistas de ID mostraram oferecer grande ajuda para a realização das aulas práticas, o que fica evidente no seguinte depoimento:

Então era um auxílio em tanto, porque o tempo que eu não tinha para correr atrás disso tudo, elas faziam. E hoje eu tento continuar da mesma forma, até práticas que eu aprendi com elas também, mas com certeza, tenho mais dificuldade de fazer isso. Uma que você não tem aquele auxílio que você tinha com as pibidianas, te auxiliando ali, porque você levar uma sala de aula de 25, 30 alunos para desenvolver uma prática ali é bem complicado. A organização às vezes tumultua, o aluno, quando você está com ele na sala de aula é muito diferente de estar fora da sala de aula. Elas auxiliavam, elas ajudavam naquilo ali, com certeza elas fazem falta ali (SUP\_1\_IFNMG).

Outro aspecto analisados e refere às *semelhanças e diferenças entre o PIBID e o Estágio Obrigatório*. As análises realizadas em relação a esse mote indicam que o PIBID proporcionou uma formação mais qualificada ao futuro professor. Isso fica ainda mais evidente quando, para explicar a relevância do programa, os participantes utilizam a comparação do PIBID com o Estágio Obrigatório.

Para as SUP existe uma diferença clara entre bolsistas de ID e o estagiário. Elas destacam que os licenciandos do PIBID exercem suas funções com mais motivação e interesse. Em contrapartida, isso não é observado nas práticas de estágio supervisionado. A seguir apresentamos os depoimentos das SUP que são ilustrativos para essa reflexão

Eu acredito que o estagiário vai ali com uma função de que ele tem que tá lá fazendo isso porque senão ele não fecha o programa dele de estudo, ou seja ele não forma. Ele vai cumprir uma carga horária. No estágio é o seguinte:

---

<sup>66</sup> O ensino de biologia se faz através de aulas teóricas e aulas práticas. Essas aulas práticas exigem material diversos como materiais de laboratório e elaboração de roteiros que demandam muito trabalho para o professor.

quando ele está me observando, ele está cobrando do professor que está lá, porque ele está te observando. Aí você fica naquela assim: “O que será que ele está me observando? Será que eu estou agindo correta?” E, da mesma coisa, quando é o contrário. Eu vou estar observando estagiário e ele lá vai estar na mesma situação. E no PIBID, não. Não existe aquela pressão de ninguém tá observando ninguém (SUP\_1\_IFNMG).

Eu já tive pibidiano que já falou assim para mim: “Professora, essa semana você deixa eu apresentar esse conteúdo para você como estagiário?” E aí eu falei assim: “Então você me passa como você vai trabalhar.” Ele preparou todo material e me mostrou e eu falei assim: “Tudo bem!” Como ele já tinha experiência como pibidiano, quando ele estava como estagiário e eu avaliando ele, ele se saiu muito bem. Bem diferente de outros estagiários, de outras escolas que eu pego, que vem para fazer o estágio e senta e consegue ficar lá só sentado, me observando e o pibidiano, ele quer participar. Então, já tem uma diferença. O pibidiano não consegue ficar sentado só ouvindo, ele quer participar da aula. Às vezes até quando eu termino de falar o conteúdo e ele consegue levantar e ir lá na frente e falar outra coisa ele diz: “Olha, eu tive uma experiência legal com isso.” (SUP\_2\_IFNMG).

O estágio é interessante? É interessante. Mas olha, o estágio é diferente da proposta do PIBID. O menino vem realizar uma atividade do PIBID, ele está em grupo, junto com os colegas dele, ele não está sozinho. Ele jamais faz atividade sem a presença do professor, sem ter o professor que está na sala de aula e que está na universidade junto com ele. Ele faz tudo junto, ele não se sente sozinho em nenhum momento. Então, ele se sente seguro. Agora, já no estágio eu posso largar ele ali dando aula e falar assim para ele: “Só um minutinho que eu vou atender a mãe de um aluno ali e já volto. No caso do PIBID, como eu te disse, eu faço reunião com os meninos e a gente programa tudo. Então, eles não vão para a sala de aula despreparados. Às vezes, eu estou pensando que o estagiário tá anotando como que a sala está comportando, qual que foi a resposta que a sala teve com aquilo que foi abordado naquele momento, eu estou pensando coisas nesse nível. Aí eu vou ver, está copiando o quadro do professor. Aí eu fico sem entender o que era aquilo ali. “Porque você precisa dessa anotação?” Quando ele é estagiário, e ele fez o PIBID eu sinto ali mais jogu de cintura para dar aula (SUP\_3\_IFTM).

Eu acredito que só o estágio não é suficiente para formar o professor, pelo menos nas formas que o estágio acontece hoje. A principal diferença que eu vejo no PIBID é que a gente pode fazer essa reflexão um pouco mais aprofundada. Essa aproximação de estagiário e professor não tem com os estagiários, mesmo que eu desenvolva mais afeto. Até porque eu já tive estagiários que são pibidianos, então já tem mais liberdade com eles. Então eu chego e pergunto: “O que você está anotando aí? Você viu alguma coisa? Dá para fazer diferente? Fala aí. Então muitos estagiários me voltavam o relatório, no final do estágio, para eu ver. Fazendo sugestões mesmo. Muitas vezes, a pessoa vai para o estágio e vai fazer ali o estágio, vai relatar coisas, e coisas, e coisas e vai ficar focado ali nas coisas negativas, sem fazer uma avaliação crítica construtiva das coisas. Inclusive eu acredito que o PIBID deveria valer como estágio, porque o que ele faz é muito maior que o estágio (SUP\_4\_IFTM).

Relativamente à diferença entre o Estágio Obrigatório e o PIBID, o estudo de Jardimino (2014) aponta que existe uma dualidade entre o PIBID e o estágio supervisionado que traz

alguns embates como, por exemplo: a recusa de professores da educação básica em receber aluno estagiário argumentando que está sobrecarregado com atividades do PIBID; o estagiário que reclama de não ser bem recebido pelos professores e gestores na escola-campo; o fato dos bolsistas de ID terem recursos financeiros para realizar o trabalho enquanto o estagiário não tem nenhuma ajuda financeira; e, ainda, o fato de os estagiários que também são bolsistas do programa pleitearem a substituição ou redução do estágio em razão das atividades desenvolvidas no PIBID.

A percepção das SUP é partilhada pelos bolsistas de ID que definem que o estágio é um espaço/tempo burocrático e o PIBID possibilita o fazer prático. O programa afirma em seus documentos ser diferente do estágio, embora as semelhanças sejam nítidas. Assim como o PIBID, o estágio tem como fim o desenvolvimento do futuro professor a partir de ações de incentivo à docência. Todavia, o PIBID oferece oportunidade de uma imersão no contexto escolar diferente do estágio, pois se constitui em trabalho realizado com o SUP e orientado também por um acadêmico (CA). Além disso, não se pode negar que o recebimento da bolsa repercute positivamente no PIBID.

### **6.3 O PIBID e a Política de Formação de Professores**

Essa categoria diz respeito às recontextualizações que os sujeitos fazem sobre o PIBID como um programa dentro da política de formação de professores e deu origem ao item contribuição para a formação do futuro professor que se desdobrou em três aspectos: *imersão no contexto escolar; minimizar o impacto do início da docência e o estímulo à opção pela docência.*

No Relatório CAPES/DEB (CAPES, 2013b), observamos a abrangência do PIBID, ressaltando a disposição da CAPES para implementar ações de fomento à formação docente, se considerarmos que nos editais entre 2007<sup>67</sup> (ano de criação do PIBID) e 2012, o total acumulado de bolsas entre todos os participantes foi de 52.409. O último edital de chamada pública para apresentação de propostas do PIBID e PIBID Diversidade foi no ano de 2013, para

---

<sup>67</sup> O primeiro edital do PIBID é de 2007, mas o programa só começou a ser implantado, de fato, em 2009 (RELATÓRIO DE GESTÃO, DEB-2009-2013)

implementação a partir de 2014, e contou com a concessão de 90.254 bolsas, distribuídas entre 2.997 subprojetos e 5.398<sup>68</sup> escolas de educação básica.

A partir desses dados procuramos saber qual o valor do investimento total do programa considerando o primeiro edital, de 2007, e o último, de 2013. Esse documento apresenta os valores disponibilizados entre 2007 e 2013, que somados dão um total acumulado de mais de setecentos milhões (R\$746.0214.031,51). Entretanto, o Relatório da DEB/CAPES 2009-2013 não apresenta o valor do orçamento para 2014, embora mencione que o número de bolsas para o ano de 2014 aumentaria. Assim, para saber qual a previsão orçamentária do programa para o Edital de 2013, implantado a partir de 2014, buscamos saber o total viabilizado em outras fontes. O Relatório de Gestão do MEC - Exercício 2015 também omite qual foi o investimento no ano de 2014, mas traz uma nota sobre a continuidade do investimento do PIBID em 2015. Considerando que os gastos com o programa em 2015 coincidem com os do Edital de 2014, pode-se presumir um investimento de R\$ 506 milhões em bolsas, conforme demonstrado pelo trecho do edital a seguir:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) destina-se a alunos de cursos de licenciatura e alcança todas as etapas e modalidades da Educação Básica. A iniciação à docência ocorre em escolas da rede pública e é feita com orientação de professores das IES e da própria escola. Em 2013 concedeu 49.321 bolsas passando para 90.247 bolsas em 2014, mantidas em 2015, sendo beneficiados 72.840 alunos de licenciaturas e 11.716 professores da Educação Básica da rede pública. Participam do Programa 283 IES, distribuídas em 854 campus e organizadas em 2.997 subprojetos em 6.055 escolas. No ano de 2015 foram investidos **R\$ 506 milhões** em bolsas (MEC, 2015, p. 36, *grifo nosso*).

No que se refere ao investimento financeiro do PIBID chama atenção a situação da remuneração do professor supervisor. Considerando o salário do professor do Estado de Minas Gerais, igual a R\$1.445,0 por 24 horas semanais, se comparado à bolsa do SUP, de R\$765,00, esta corresponde a 53% do piso salarial. Nessa perspectiva, o valor da bolsa de SUP é significativa para o professor participante do programa, salientando-se que a portaria que regula as funções desse segmento não estipula uma carga horária a ser cumprida por esse profissional como contrapartida. Esse fator pode criar situações complicadas nas relações entre os professores da educação básica que podem influenciar na maneira como os profissionais da escola acolhem o bolsista de ID, em como a escola disponibiliza seus espaços para o programa

---

<sup>68</sup> O número de escolas básicas atendidas diferem nos relatórios CAPES/DEB (2013b) e no Relatório de Gestão Consolidado (2015).



e reforça a ideia de que os benefícios do PIBID se circunscrevem aos envolvidos, apesar dos mais otimistas garantirem que os resultados são positivos para toda comunidade escolar.

### 6.3.1 A Contribuição para a Formação do Futuro Professor

Esse item apresenta a análise dos depoimentos dos SUP sobre os aspectos que eles destacam no PIBID e que aspectos poderiam ou devem ser melhorados.

Segundo SILVEIRA, (2015), o PIBID foi se constituindo como uma ação de melhoria do processo formativo de estudantes dos cursos de licenciatura, impelidos por atividades práticas realizadas nas escolas da rede pública de educação básica. Nos depoimentos abaixo, as SUP explicam como o bolsista de ID entra em contato com as estratégias metodológicas que favorecem sua formação.

E nós temos um blog e nós temos que colocar tudo aquilo que nós produzimos. Então, por exemplo, quando nós percebemos que alguma coisa não foi tão esperada, dentro do esperado a gente não vai repetir na próxima no próximo semestre. Então se levar os meninos para sala de informática, produzir na sala de informática não foi algo bom para determinadas coisas, nós vamos encontrar um outro caminho. Mas as nossas reuniões são mais voltada para as nossas **programações semanais** (SUP\_3\_IFTM, *grifo nosso*).

A proposta era que toda atividade que a gente fizesse, na reunião seguinte, depois de 15 dias, eles viessem, a gente conversasse. Não só falar, mas escrever, colocar esse relato mesmo, escrito, cada um relatando a atividade que fez e elaborar um relatório, um relato, um documento simples sobre aquela prática que fez. Quais foram os pontos positivos? Quais foram os pontos negativos? O que que eu poderia ter melhorado? Foi falta espaço na escola? Falta de horário? O que que deu errado? O que que deu certo? Porque fica um trabalho, que você registrou o que você fez. Você tem como pensar sobre aquilo, refletir sobre ele. **Mas, ainda não conseguimos colocar em prática** (SUP\_4\_IFTM, *grifo nosso*).

As duas supervisoras enfatizam a necessidade de não apenas planejarem e executarem uma atividade, mas também de realizarem uma análise sobre o que foi realizado. Elas têm um discurso coerente com os documentos do PIBID, mas a primeira afirma que nas reuniões com os bolsistas de ID predominam as atividades de planejamento e a segunda que diz que ainda não foi possível realizar a análise crítica da prática que considera de grande importância.

O que fica evidente é que apesar de saberem o que é desejável realizar, nem sempre é possível fazê-lo. Assim, o programa termina sendo recontextualizado, de acordo com a realidade de cada escola e dos alunos e professores que nela atuam.

Dentro do aspecto *imersão no contexto escolar*, consideramos algumas questões do questionário respondidas pelos SUP que pretenderam verificar sua opinião sobre se o licenciando pode aprender mais com a prática desenvolvida na escola de educação básica do que com o currículo do curso de licenciatura.

A visão do professor supervisor sobre essa questão está apresentada na tabela 35.

Tabela 35 - Opinião dos SUP sobre a afirmativa: os licenciandos podem aprender mais na escola de Educação Básica do que com o currículo do curso de Licenciatura.

		IFNMG		IFTM	
		Frequência	Percentual		Frequência
Valores válidos	Concordo	5	35,7%	5	71,4%
	Não concordo nem discordo	8	57,1%	1	14,3%
	Discordo	1	7,1%	1	14,3
	Total	14	100%	7	100%
Valores omissos	System	0	0	0	0
Total		14	100,0%	7	100%

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

A tabela 35 apresenta os valores, segundo a opinião do segmento SUP, a respeito da proposição de que os licenciandos podem aprender mais com a prática desenvolvida na escola de educação básica do que com o currículo do curso de licenciatura. Entre os 14 participantes da pesquisa no IFNMG, apenas cinco professores supervisores “concordam” com a afirmativa, enquanto no IFTM, cinco entre sete SUP “concordam” com a mesma afirmativa. Mas, quando consideramos a soma dos valores dos SUP IFNMG que estão indecisos, representados pela resposta “não concordo, nem discordo”, com aqueles que “discordam”, tem-se a maior parte das respostas dadas. Considerando o que foi revelado pelos dados, para a maioria dos SUP do IFNMG, a prática por si só pode não ser suficiente para que o licenciando possa enfrentar os desafios da profissão, posição diferente da maioria dos SUP do IFTM. Os estudos de Zeichner (2010) destacam que os modelos tradicionais de formação de professores têm sido repensados e novas formas de organização que considerem a dimensão prática são alvo de reflexão. Para Zeichner (2010, p. 487), “formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação”.

Quando perguntados se por intermédio do PIBID o bolsista de ID pode aprender mais sobre a docência do que com o currículo do curso, a supervisora (SUP\_1\_IFNMG) afirma que o programa atua em duas frentes importantes: a experiência do exercício da prática que deve ser estendida a outros licenciandos, e a ajuda financeira representada pela bolsa. A supervisora (SUP\_3\_IFTM) expressa que a experiência vivida pelo bolsista de ID no cotidiano da escola colabora para que o futuro professor aprenda a gestão da sala de aula tendo por referência a escola pública e as suas especificidades. A seguir os depoimentos sobre essa temática.

O PIBID eram quatro anos e agora vão ser dois anos, mas em partes eu concordo. Tem muitas pessoas lá que precisam passar pela experiência do PIBID e quando você fica quatro anos, você fica um tempo muito longo com as mesmas pibidianas lá dentro, sendo que tem outros alunos lá no instituto que poderiam, também, participar. [...] O PIBID é uma ajuda financeira para eles, né! Então não pode ajudar só algumas pessoas, que vieram de fora e se sustentam aqui com o auxílio do PIBID. Mas, tem outras pessoas, assim, que a gente pode descobrir outros potenciais. Acho que teria que dar oportunidade, realmente, para outras pessoas (SUP\_1\_IFNMG).

Então ele vai aprender como lidar com quadro, eles aprendem que as carteiras tem que estar organizadas para aula fluir. Que se o professor não organizar isso, os meninos mostram que o comando da sala está na mão deles. E na escola pública são 40 sentados. [...] É o local do meu aluno, onde ele sente que aquele é o lugar dele, a carteira dele, é o lugar que ele se sente bem, que ele se sente respeitado, que ele se sente dentro dos direitos dele. Quem vai ensinar isso tudo na prática. O aluno do PIBID quando ele chega na escola, ele vê a realidade da escola funcionando na sua rotina, é importantíssimo. [...] O PIBID, então, ele pode proporcionar para esse menino a condição de conhecer as realidades (SUP\_3\_IFTM).

A supervisora (SUP\_1\_IFNMG) faz referência à Portaria 46/2016 que remodelaria o programa e que estabeleceria no novo regulamento o limite de tempo de participação do bolsista de ID. A questão do tempo que o bolsista de ID deve ficar no programa aparece também nos depoimentos dos licenciandos e dos professores formadores sob a mesma justificativa. Há um entendimento comum de que 24 meses é o período ideal de permanência no programa, para que o PIBID não se torne um programa de “bolsa licenciatura”.

Outro aspecto levantado nos dados das entrevistas se refere ao benefício do programa de *minimizar o impacto do início da docência*. Esse tema foi muito debatido por Huberman (1995), ao elaborar estudo sobre os ciclos profissionais de vida docente, em que ele destaca que o professor percorre, durante a sua vida profissional, diferentes momentos e fases. O autor enfatiza que em cada etapa do desenvolvimento profissional do professor ele se depara com necessidades formativas diferentes. Nos depoimentos a seguir, as SUP mencionam as necessidades formativas do professor em formação.

Inclusive, no finalzinho, quando eu estava saindo do PIBID, uma pibidiana revelou pra mim. Ela falou assim: “(nome da supervisora), eu via a função de professora de um jeito, hoje eu quero ser professora.” Então, tipo assim, ele inspira, ela aprendeu alguma coisa que vai levar para o conhecimento dela, que vai levar para desenvolver as ações dela (SUP\_1\_IFNMG).

E ele trabalhando junto com o professor regente, ele não vai sofrer aquele impacto, de recém formado ter que entrar numa sala com 40 alunos numa escola pública (SUP\_2\_IFNMG).

O objetivo central do PIBID é a formação docente. Porque eu, com 23 anos como professora na rede pública, vejo muitas pessoas chegarem da

universidade e permanecer um, dois, três anos dentro da escola pública e ir embora. Ela não fica. São raros os que a gente tá vendo com tanto tempo de serviço e que não saíam. Porque chegar na escola pública, com a formação que se tem, apenas da universidade, não é o suficiente. Porque a prática docente, dentro de uma escola de periferia, não é algo tão simples quanto você pegar e fazer uma conta matemática, não. Imprevistos a todo momento [...] (SUP\_3\_IFTM).

Retomamos as falas das SUP e também dos bolsistas de ID em que apontam que a diferença evidente entre o Estágio Obrigatório e o PIBID é a possibilidade de “erro”. Enquanto no estágio há uma pressão para que tudo seja realizado de forma correta, no PIBID há o entendimento de que o aluno está em formação e por isso os “erros” são permitidos. Nisso, estaria a relevância do programa, pois a falta de cobrança repercutiria em licenciandos mais seguros quanto ao seu desempenho, que levaria esse estudante a gostar da profissão.

Não desprezamos a contribuição do programa nesse sentido, contudo, reportando à fala da supervisora (SUP\_4\_IFTM) de que “a prática docente, dentro de uma escola de periferia, não é algo tão simples [...]”. Imprevistos a todo momento [...]”, podemos inferir que a convivência com as questões da escola ajuda, mas não define a permanência na profissão. O depoimento dessa mesma SUP também dá uma resposta à questão: “Porque chegar na escola pública, com a formação que vem apenas da universidade, não é o suficiente.” (SUP\_4\_IFTM).

A sensação de segurança e competência vem, em grande parte, da boa formação realizada na universidade, que exige que a formação do professor com um bom arcabouço teórico que sustente a realização da prática e vice-versa. Por isso, seja no Estágio Obrigatório ou no PIBID, o processo formativo do futuro professor deve buscar a superação da dicotomia teoria e prática.

*O estímulo à opção pela docência* surgiu da análise dos depoimentos em que as SUP desatacam que o papel do PIBID é fomentar a opção pela docência, estimulando o licenciando a permanecer na profissão. Para elas, a docência é uma profissão complexa que requer abnegação.

Eu acho que o papel principal do PIBID é justamente pegar um aluno que está fazendo licenciatura para incentivar ele a continuar como professor. Porque a maioria das pessoas que estão estudando pensa em fazer bacharelado, para trabalhar na área de pesquisa e já está faltando professor nas escolas. Para ser professor tem que gostar, tem que ter dom, tem que amar a profissão, porque se for só pelo dinheiro, se pensar em quanto vai ganhar, não vai querer ser professor. Então eu acho que o principal papel do PIBID é incentivar as pessoas que estão fazendo licenciatura a continuar nessa profissão. [...] Muitos pibidianos que já trabalharam comigo e disseram para mim “antes eu pensava em fazer um concurso, sair dessa área, não queria ser professor, mas agora estou gostando, estou vendo você, esse relacionamento com adolescente, com

jovens e eu estou gostando e eu vou continuar nessa profissão.” (SUP\_2\_IFNMG).

[...] Ser professor é uma profissão que está tendo cada vez mais menos interesse. Se não tiver programas que alimentam essas coisas, se não tiver programas que sustentam essas ideias de que eles podem fazer diferença. [...]Eu acho que a primeira coisa mais importante do PIBID é isso aí, é abraçar a causa docente. Mas o pibidiano tem que ter estímulo para abraçar a causa docente, mas de forma assistida, que ele tenha opiniões para poder fazer essa escolha (SUP\_3\_IFTM).

Apesar de os documentos oficiais não deixarem explícito que o objetivo do PIBID é estimular a permanência do egresso do curso de licenciatura na profissão, tanto os bolsistas de ID quanto os SUP recontextualizam que essa seria a finalidade do programa. Mas, a opção pela docência não é algo que possa ser facilmente influenciado pelo programa. Há outras dimensões implicadas nessa decisão, como os contextos em que a prática se desenvolve, as exigências do trabalho docente e retribuição da profissão. Santos et al (2016, p. 114), em pesquisa recente sobre o papel do PIBID na opção pela docência, realizada com alunos de uma universidade privada de Minas Gerais com forte tradição na formação de professores, destaca que os pibidianos apontaram mais de um fator de influência para essa decisão, incluindo “aspectos relacionados à história de vida e trajetória escolar a projetos de futuro e apostas de inserção no mercado de trabalho.”

A história de vida dos futuros professores também é fator de definição da opção pela docência, assim como possuir familiares professores influencia a decisão pela carreira, segundo estudiosos como Nóvoa (1992) e Tardif (2002). Esse fator guarda correlação com os argumentos dos bolsistas de ID pesquisados nos dois institutos objetos desta pesquisa, pois em ambos os casos os licenciandos afirmaram que a influência de pessoas na família que são professores foi relevante para a escolha.

Antes de finalizar esse capítulo gostaríamos de deixar registrado três desvios que percebemos e sobre o qual os alunos falaram e que dizem respeito à situação e ao papel desse professor supervisor. No primeiro caso, como já comentado, uma professora recebe a bolsa e divide os alunos que deveria supervisionar com os demais professores de biologia da instituição. Constatamos mais tarde, que essa docente está afastada da regência na escola onde atua, mas foi selecionada para trabalhar no PIBID dessa escola. O segundo caso, diz respeito ao fato de uma supervisora dividir seus alunos bolsistas com outra colega, como forma de ajudá-la. Isso evidencia que o bolsista de PIBID termina sendo um ajudante do professor, um tarefeiro, o que contraria os objetivos do programa. O terceiro caso, é de uma professora que foi selecionada para trabalhar em uma escola onde não leciona. Apesar de atender os alunos bolsistas, seu papel

termina se confundindo com o do CA, porque ela não trabalha com o pibidiano em sala de aula. Esses três casos revelam não apenas irregularidades administrativas na execução do PIBID, mas mostram, sobretudo, como o clima político do país e a conduta de lideranças políticas influenciam a população. Os desvios são naturalizados e não há denúncia nem indignação.

## **7 AS REPERCUSSÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DO COORDENADOR DE ÁREA**

O PIBID mais do que provou que o problema da educação está no investimento, está na importância que a educação tem para o país. Se ela fosse prioridade a resposta seria outra, não existe nenhum país no mundo, pobre, que tenha boa educação. Não existe, porque educação está relacionada a investimento. Quanto mais se investe nela, maior a resposta, não tem jeito de você querer que seja diferente (CA\_1\_IFNMG).

Neste capítulo, o objetivo de problematizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e suas recontextualizações tem como alvo os discursos dos professores coordenadores de área (CA) dos Institutos Federais do Norte de Minas Gerais e do Triângulo Mineiro, conforme a metodologia já descrita na introdução desta tese. Consideramos como conteúdo para análise, a partir da percepção do CA, focalizando: a relação entre a experiência com o PIBID e o papel desempenhado pelo CA como formador do futuro professor; as relações que se estabelecem entre as atividades docentes e o programa, e as implicações resultantes dessas relações, bem como o(s) efeito(s) do programa na formação inicial do bolsista de ID.

A análise das percepções do CA, com base tanto no questionário quanto nas entrevistas semiestruturadas considerou as suas responsabilidades estabelecidas nos documentos do programa<sup>69</sup> a saber: o planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; o acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e a articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades (DECRETO 7.219, 2010).

Assim como as análises anteriores, os dados levantados por meio do questionário e o conteúdo das entrevistas foram analisados no mesmo item quando um complementava o outro.

Da análise do conteúdo das entrevistas dos CA originaram-se três categorias – o PIBID na Instituição de Ensino Superior, o PIBID na Escola de Educação Básica e o PIBID na Política de Formação de Professores, apresentada na tabela 36 a seguir.

---

<sup>69</sup>Conforme o Art.º 2º, Inciso III do Decreto 7.219/2010 e o Art. 41 da Portaria 096/2013.



Tabela 36 - Categorização das Repercussões do PIBID segundo o Coordenador de Área.

<b>Categorias</b>
O PIBID na Instituição de Ensino Superior
O PIBID na Escola de Educação Básica
O PIBID na Política de Formação de Professores

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das entrevistas (2016)

### **7.1 O PIBID na Instituição de Ensino Superior**

Para discutir esta categoria não se pode deixar de apontar que no Brasil a formação de professores sempre foi realizada por instituições criadas para esse fim, seja de nível médio ou superior. A partir da LDB 9394/96, a formação de professores deveria ser realizada, preferencialmente, em instituições de ensino superior, nas quais a universidade já possuía uma tradição. Em 2008, com a criação dos IF, essa instituição também passou a ser lócus da formação de professores. A promoção de instituições tradicionalmente experientes na oferta de cursos técnicos para instituição também formadora de professores foi debatida no capítulo dois desta tese ao apresentar o contexto da pesquisa. Contudo, é importante retomar a trajetória do lócus dessa formação, tendo em vista que o PIBID está centrado na formação inicial de professores e, dessa forma, condicionado às concepções de educação e de formação de professores da instituição na qual está vinculado.

A título de contextualizar a discussão que ora se inicia, retomamos que a criação do PIBID decorre da importância que a formação de professores passa a ter para as Políticas Públicas Nacionais de Educação do Governo Lula que dá origem ao Decreto 6.755/2009, no qual se institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, e que disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial. Por esse decreto, o campo de atuação da CAPES se daria na formação continuada (Art. 8º), no fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes de licenciatura Plena (Art.º 10) e no fomento a projetos pedagógicos que visassem promover mudanças em cursos de formação de profissionais da educação (Art. 11). Já a superação do distanciamento entre o espaço do exercício docente e o espaço da formação está consubstanciado no Art. 3º do decreto 7.219/2010 sobre os objetivos do PIBID, qual seja o de “contribuir para a articulação entre

teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.”

É importante retomar o contexto da pesquisa realizada em 2016, apresentado na introdução dessa tese para explicar que, principalmente entre os CA, esse contexto alternava momentos de indignação, decepção e ansiedade com os rumos do PIBID. Pela própria natureza da entrevista, esses sentimentos aparecem com maior veemência no conteúdo da fala desse segmento.

### 7.1.1 O PIBID na Licenciatura

O primeiro aspecto a ser discutido é o *PIBID como recurso para custeio de atividades formativas* dentro do curso de licenciatura. Esse aspecto foi evidenciado durante as entrevistas mostrando que os recursos do PIBID também acabavam beneficiando o curso de licenciatura por meio das atividades formativas que complementavam o desenvolvimento do programa na instituição. São elas: a realização de seminários, viagens técnicas, participação em eventos acadêmicos, confecção de recursos materiais para aplicação do conteúdo, etc.

Os recursos disponibilizados pelo programa garantiam grande parte do sucesso atribuído ao PIBID, podendo-se inferir que essa é uma constatação óbvia de que não há projeto de educação sem investimento. Tanto nos dados do questionário, quanto nos da entrevista percebermos que a criação do PIBID representou um avanço na formação de professores ao conjugar esforços do licenciando, do professor da educação básica e do professor do ensino superior. Os recursos financeiros para atender às necessidades da formação está presente nos depoimentos a seguir:

Um projeto que inicialmente nos dava condições, mesmo, de agir, de promover situações diferentes na escola, porque a gente tinha recursos financeiros, a burocracia para o uso desse recurso está muito longe da forma exigida pela licitação do sistema público de forma geral. Então a gente tinha facilidade na aquisição de materiais que ajudavam a desenvolver o projeto na escola, mas também ajudava na licenciatura. Hoje nós temos três microscópios ambulantes do PIBID, que atende as escolas, eu recebo alunos aqui, no curso de Ciências Biológicas, que nunca viram uma célula na vida. Então já imaginou daqui a cinco, seis anos eu vou estar recebendo alunos aqui no instituto que já conhecem a respeito da célula. Aí você pensa que tudo isso estava sendo proporcionado a esses alunos e que agora você recebe uma notícia que não sabe como vai ser. Na verdade, nós aqui estamos a um ano e meio sem receber recursos financeiros. Você pode ver que a grande maioria dos materiais que a gente usa aqui no curso são produção do PIBID (CA\_2\_IFNMG).

Então nós tivemos uma movimentação grande de alunos em busca de materiais, que foram comprados com a verba que a gente tinha e que foi disponibilizada pelo programa, que também são utilizados nas práticas do PPCC (CA\_3\_IFTM).

Mesmo que o recurso do PIBID não objetivasse beneficiar diretamente os cursos de licenciatura num primeiro momento, o material comprado para desenvolver as ações dos subprojetos voltavam de alguma forma para esses cursos, conforme os depoimentos dos CA.

Esses recursos também deram novo *status* acadêmico ao curso, que passou a ser visto de forma diferente pela comunidade escolar, pois possibilitaram que os cursos de licenciatura produzissem seu material e revitalizassem seus laboratórios pedagógicos, colaborando para o seu desenvolvimento pedagógico.

A valorização da profissão docente é o próximo item a ser discutido. Essa valorização abarca outros fatores além da remuneração financeira, como plano de carreira ou condições de trabalho do professor. Nos discursos dos sujeitos, esses aspectos são evidenciados, mas chama atenção na fala dos CA aspectos relativos ao reconhecimento da docência como profissão.

Outro aspecto concernente à profissão verificado nos relatos dos bolsistas de ID e também nas falas dos CA diz respeito à estrutura do ensino superior. Para ambos os segmentos, o ensino superior conta com profissionais muito bem preparados nas diversas áreas disciplinares, mas questiona-se a falta de uma formação pedagógica desses professores. As falas abaixo mostram diferentes visões sobre o PIBID e sobre a formação docente dos professores de curso superior:

[...] Eles reclamam muito, por exemplo, por que professores de outras áreas exatas, agrárias, etc, não precisa ter formação pedagógica e vão ser professores? Esse é um outro dilema que o país enfrenta. Aqui nós temos um exemplo claro, só os cursos de licenciatura que tem professores com licenciatura. Todos os outros quatro cursos de tecnologia e de bacharelado são cursos onde os profissionais professores não tem licenciatura, não tem formação pedagógica nenhuma. Então, mas eles são professores também. Estão ensinando. Será que ensinar administração não requer também uma formação igual ao do professor que ensina biologia. [...] Não é sair da faculdade com diploma de bacharel e no outro dia, fazer um concurso e vem pra sala de aula. É o que está acontecendo (CA\_1\_IFNMG).

[...] A minha impressão é que o aluno convive comigo e com outros profissionais do núcleo, ele realmente está estimulado a continuar com seus estudos. Mas eu acho que o PIBID não é salvador do problema da falta de professores para trabalhar na educação básica, dessa nuvem negra que a gente tá passando com relação às questões da educação no Brasil. PIBID não vai ser salvador dessa situação, entende? [...] Eu não posso imaginar que esse aluno que hoje, entusiasmado pela profissão vá ficar na profissão, porque o que vai fazer ele permanecer ali são outras políticas. É a política da valorização desse profissional, ninguém vai querer ser professor passando fome não! Ninguém

vai querer ser professor se ele não consegue manter a imagem pessoal com o dinheiro, com a remuneração que ele recebe. [...] Porque vocês são bonitos, são jovens. Então eu quero todo mundo lá, na pinta”, entende? Então eu acho que o Brasil precisa entender que precisa fazer muito mais, inclusive, para ter bons professores. Porque, de repente, aqueles que formaram aqui, com maior bagagem de conhecimento técnico e científico em todas as áreas, inclusive com a capacidade de fomentar um ensino de qualidade não vão querer ser professor (CA\_2\_IFNMG).

[...] Então eu percebo assim: eles como pessoas se sentiram mais valorizados, se sentiram mais interessados, mais envolvidos com o curso de licenciatura, houve uma interação e uma integração muito melhor entre os alunos e entre os alunos e os professores. Mesmo sem ser o professor coordenador do PIBID os alunos buscam os outros professores para pedir ajuda, sugestão, às vezes material. Então houve um envolvimento muito maior de todos em função do PIBID. Quanto ao professor da escola eu acho que ele se sente valorizado. Eu acho que é uma das atividades que, talvez, o professor se sinta mais valorizado. A gente percebe isso no fato dele receber a bolsa, o fato dele ter esse apoio logístico dele poder dar uma aula diferenciada, dele ter essa facilidade de se deslocar com os alunos da educação básica e fazer uma atividade fora da escola (CA\_4\_IFTM).

Enquanto a professora formadora (CA\_4\_IFTM) ressalta os benefícios trazidos pelo PIBID, uma vez que os bolsistas de ID se mostram mais interessados pelo curso e os docentes da escola de educação básica se sentem mais valorizados, a professora formadora (CA\_2\_IFNMG) declara que o PIBID sozinho não resolve o desinteresse pelo magistério e a desvalorização da profissão. Essa última CA defende que é necessário oferecer bons salários para os docentes para superar os problemas levantados. Por sua vez o professor formador (CA\_1\_IFNMG) argumenta que todos os professores dos cursos superiores deveriam ter formação pedagógica, mas que infelizmente somente os cursos de licenciaturas têm um profissional com essa formação.

O PIBID na licenciatura também é ressaltado no aspecto que diz respeito à *mudança na prática docente do professor formador*, que foi levantada nos dados do questionário e retomada durante a análise das entrevistas com os CA .

A maior parte dos professores dos IF trabalha em regime de 40h, com dedicação exclusiva, portanto, onde enfrentam desafios de diversos tipos. Entre esses, podemos citar a necessidade de realizar pesquisa e extensão. A adaptação às condições particulares da escola e das relações e das interações que se estabelecem nesse contexto podem ser facilitadas pelo fato de o docente trabalhar em uma única instituição. Questões inerentes à profissão, como conhecer as características socioeconômicas e culturais do entorno do IF, as expectativas dos alunos, o conhecimento da instituição, das suas normas de funcionamento, da sua cultura, vão se referir

a uma única instituição. Tudo isso pode colaborar para uma disposição favorável à realização de um trabalho de qualidade na formação de professores.

Quanto ao papel do PIBID na alteração da rotina desse profissional, os CA dos dois institutos “concordam” que a atividade de “avaliação da atividade de orientação pedagógica dos ID pelos CA é de “grande importância”, demonstrando que esse profissional percebe a relevância do seu papel no desenvolvimento do subprojeto/PIBID. Quanto à “atividade de se reunir com o professor supervisor”, quatro CA do IFNMG e um do IFTM declararam que é de “grande importância” e para três coordenadores de área, sendo dois do Norte de Minas e um do Triângulo Mineiro, essa atividade é de “média ou relativa importância<sup>70</sup>”.

No que diz respeito à “elaboração coletiva do planejamento das atividades e ações a serem desenvolvidas pelos bolsistas de ID”, três CA do IFNMG e todos os CA do IFTM avaliaram essa atividade como sendo de “grande importância”, enquanto para dois profissionais do IFNMG, a atividade é de “média importância” e um CA não respondeu à questão.

Relativamente à “supervisão dos planos de aula e materiais pedagógicos utilizados pelos bolsistas de ID na execução das atividades do PIBID”, dois CA do IFNMG e um do IFTM avaliaram como sendo de “grande importância”. Para dois CA do Norte de Minas e o outro coordenador do Triângulo Mineiro essa atividade é de “média importância”. Um CA do IFNMG declarou que a atividade é de “nem média nem grande” importância, e outro não opinou sobre essa questão.

Ao investigar a presença do programa na rotina do curso de licenciatura, perguntamos aos CA se as atribuições próprias de coordenação do subprojeto afetaram o trabalho docente desse profissional. Para quatro CA do IFNMG, as dificuldades encontradas durante a coordenação das atividades do PIBID “nunca” comprometeram o trabalho desenvolvido por ele como professor formador, enquanto para um coordenador do IFNMG as atividades do PIBID afetaram seu trabalho docente “quase sempre”. Para um dos CA do IFTM, as dificuldades em realizar as atribuições do PIBID afetaram “de vez em quando” o seu trabalho e, para o outro, isso “quase nunca” aconteceu<sup>71</sup>.

A investigação sobre a presença do PIBID na IES também considerou a periodicidade em que os CA realizavam trabalhos relativos ao programa em espaços extraescolares. Os dados mostram que metade dos coordenadores de área desses institutos, sendo três do IFNMG e um

---

<sup>70</sup> Cf. Tabela 1 Apêndice H.

<sup>71</sup> Cf. Tabela 2 Apêndice H.

IFTM levaram trabalho do PIBID para fazer em casa “de vez em quando”, dois coordenadores do IFNMG “nunca” precisaram realizar tarefas fora do IF e dois CA, um de cada instituto, precisaram fazer isso “quase sempre”. Diferentemente do professor da educação básica das redes estadual e municipal, o professor do instituto pode se organizar para realizar as tarefas no próprio local de trabalho, visto que o regime de trabalho da maioria é dedicação exclusiva, 40h, o que significa que, na esfera federal, o professor é um profissional mais valorizado<sup>72</sup>.

A questão que buscou investigar se os CA realizavam tarefas do PIBID em espaços extraescolares levou-nos a perguntar quanto tempo o professor formador disponibilizava, em casa, para essas tarefas. Entre os CA, seis professores coordenadores, sendo três do IFNMG e dois do IFTM utilizaram “até duas horas” por semana em trabalhos do PIBID feitos na sua residência. Um professor do IFNMG precisava “de seis a oito horas”<sup>73</sup>.

Ao analisar os dados sobre a importância que o CA dá aos encontros entre ele, o bolsista de ID, e entre ele e o SUP, pode-se apontar que os CA destacam que a interação entre os professores coordenadores de área e os professores supervisores estimula um ambiente e uma cultura de colaboração entre os envolvidos, entre a IES e a escola de educação básica, e é facilitadora do desenvolvimento profissional tanto dos professores da IES, quanto dos professores da educação básica, além de colaborar para o processo formativo do futuro professor. Entretanto, à pergunta sobre como acontecem esses encontros, tanto os bolsistas de ID quanto os SUP, afirmam que esses encontros são assistemáticos, o que permite deduzir que um trabalho de qualidade passa pela questão do diálogo e discussão dos resultados das ações. Portanto, uma maior frequência de encontros entre os participantes do PIBID deveria ser uma regra.

As respostas à questão sobre a supervisão dos planejamentos realizados pelo bolsista de ID, apontaram divergência entre as opiniões dos CA acerca da sua relevância, mas pudemos perceber que essa atividade é um elemento importante para que a prática realizada na escola de educação básica constitua, de fato, uma oportunidade para favorecer a iniciação à docência dos futuros professores.

Nos dados sobre as dificuldades encontradas por esse segmento para conciliar as atribuições do PIBID para os CA dos institutos IFNMG e IFTM, (5 em 7), as dificuldades durante a execução do subprojeto aconteceram “nunca ou quase nunca”. Logo a maioria diz

---

<sup>72</sup> Cf. Tabela 3 Apêndice H.

<sup>73</sup> Cf. Tabela 4 Apêndice H.

não ter dificuldade em relação a esse aspecto, enquanto dois docentes, um de cada instituto afirmam ter tido dificuldades, mesmo que ocasionais para conciliar as atividades do instituto com o PIBID.

E, por fim, no que se refere à realização de tarefas do PIBID em espaços extraescolares, reconhecemos que o regime de trabalho do servidor dos IF contribui para que o professor não necessite dispor de muito tempo fora da escola para tarefas acadêmicas, pois somente um deles gasta fora do instituto 6 a 8 horas. Os demais gastam apenas “até duas horas” fora do instituto em tarefas do PIBID.

Sobre as *mudanças na prática do professor formador* enfocamos a percepção do CA sobre a(s) mudança(s) ocorridas na sua própria rotina em razão do PIBID, o que implica refletir sobre o impacto que mudanças podem trazer para a vida profissional desse professor. No que diz respeito a mudanças relativas ao aspecto profissional, o embate pode ser tanto pessoal, que se dá mediante a constatação de que suas ações não condizem mais com a situação presente, ou pode ser coletiva, no sentido de que as mudanças podem influenciar tanto a vida, quanto as relações estabelecidas naquele contexto.

Foi essa ideia que nos levou a perguntar para os CA se o PIBID os induziu a mudar a própria prática. De forma geral, os CA afirmaram que o programa realiza essa função, pois os fazem revisitar sua prática, refletindo sobre como ela se materializa na sala de aula e altera sua visão sobre a formação. Aspectos como a reflexão sobre a perspectiva pedagógica da profissão (processo avaliativo dos licenciandos, levar o estudante a construir e elaborar o conhecimento) ou sobre a perspectiva profissional (necessidade de aperfeiçoamento), segundo os CA foram possíveis a partir do programa.

Esses aspectos são mostrados nos depoimentos a seguir.

Fez que não só os alunos tivessem que propor atividades e inovações na forma de ensinar os conteúdos, mas também passou a ser um desafio para os professores dos cursos de licenciaturas. Porque eles são os orientadores desses alunos bolsistas. Então esses professores também passaram a ser desafiados a inovar também na forma de transmitir os conteúdos, a perceber a formação de forma diferente. Acho que o mesmo efeito que teve para o professor da educação básica teve para os professores dos cursos de licenciatura. Mas para aqueles envolvidos com o PIBID, porque parece que com os outros não teve muita relação não (CA\_1\_IFNMG).

[...] Mas em que que o PIBID tem mudado a minha percepção? Por exemplo no que diz respeito às alternativas de avaliação. Passei a usar outra estratégia além da prova escrita, além dos seminários. [...] Então que que eu fiz: eu avalio o aluno na aula prática, avalio o aluno na prova escrita, eu avalio o aluno em apresentação oral, em seminários, então eu aumentei meu leque de avaliações, depois que eu comecei a lidar com o PIBID. Então, assim, hoje já

consigo fazer isso com mais facilidade, rompendo com esse jeito rígido que eu fui educada. Várias vezes eu levo uma produção interessante do PIBID e digo: “Olha é uma prática comum, simples, mas magnífica. Esse material foi produzido pelo PIBID e tal”. E a gente explora (CA\_2\_IFNMG).

[...] Em contato com o PIBID eu comecei a ter uma dimensão de que eu estava, de fato, na licenciatura, de que eu estava dando aula para alunos que teriam que levar aquele conteúdo para a sala de aula. [...] Então eu resolvi dar prioridade aos conteúdos que são os curriculares lá na escola de educação básica, que eles saibam muito bem aquele conteúdo, o que é além daquilo eu dou na forma de textos, na forma de trabalhos que eles podem aprofundar no conhecimento (CA\_3\_IFNMG).

O PIBID não muda minha prática. Pelo seguinte: talvez pelas características das disciplinas que eu ministro que são conteúdos que são poucos explorados, são pouco dados no ensino fundamental e médio que são: anatomia humana, biofísica, fisiologia humana e fisiologia animal comparada. Então, a correlação é pequena. [...] Mas se considerarmos que eu trabalho com formação de professores para a educação básica, eu posso dizer que nesse sentido, sim. Porque eu passei a ter uma visão muito melhor do meu aluno lá da licenciatura, observando, muitas vezes, a deficiência que ele tem em conteúdos muito básicos, que a gente, em princípio, supõe que ele já domine aquele conteúdo, pensando que ele fez um processo seletivo, que ele foi aprovado no ensino médio. Eu passei a reconhecer isso: que existe uma grande probabilidade desse aluno chegar lá sem ter, digamos, aquele conteúdo compreendido. Enfim, eu faço uma abordagem que eu não faria antes, que eu não fazia antes do PIBID (CA\_4\_IFTM).

Todos os professores avaliam que suas práticas nos cursos de licenciatura foram afetadas pelo PIBID. Considerando que os bolsistas de ID discutem com o CA, conteúdo, temas, formas de abordagem didática e materiais que trabalharão na escola de educação básica, entende-se que a questão do ensino-aprendizagem torna-se o foco dessas reuniões. Essa situação parece que repercute no trabalho dos CA, pois passam a ter mais consciência de que estão formando professores para enfrentar diferentes tipos de desafios da educação básica. Pode-se inferir que são estas situações que terminam provocando mudanças no trabalho do CA.

Finalizando, pode-se dizer que pelos discursos dos CA, o PIBID resulta em muitos benefícios para o estudante de licenciatura e para a formação continuada do professor coordenador de área, mas infelizmente parece que essas melhorias não atingem os estudantes e os outros professores formadores que não participam do programa.

### **7.1.2 Formação do Futuro Professor**

A partir de questões sobre formação do futuro professor emergiram dois aspectos discutidos nesse item: *o aluno como agente da sua formação, o PIBID como oportunidade de exercício da prática e os desafios da profissão.*



Hoje, é a sociedade da informação e do conhecimento que define as demandas de formação das mais diferentes profissões (MURILLO, 2005). Nesse sentido, faz parte do processo de pensar a formação de professores um esforço coletivo e contínuo na busca da qualidade do processo formativo do futuro professor dentro do curso de licenciatura. Em decorrência desse raciocínio, perguntamos aos CA a relevância do PIBID para a formação de professores. Todos os entrevistados enfatizam que o PIBID objetiva melhorar a formação inicial de professores, pois favorece a aproximação com o universo da escola. Vejamos os relatos sobre esse tema.

Então para o curso de licenciatura foi assim fantástico porque, mais que o estágio de docência, ele fez com que os alunos tivessem a prática do que que é o ensino-aprendizagem. É incrível como a gente percebeu que os alunos que não estavam no PIBID se sentiam assim doidos para estar no programa porque eles estavam vendo os seus colegas desenvolvendo atividades, fazendo coisas que eles gostariam de fazer e não estavam fazendo no curso de licenciatura. O PIBID mostrou a importância de se iniciar a docência antes que seja docente. O dia que ele chegar a ser docente ele já tem uma experiência prática, mas não necessariamente sendo professor, uma vez que ele não pode dar aula, estando no programa. Eu acho que os cursos de licenciatura estão precisando de uma repensada. É que falta muito a coerência entre o teórico, o discurso e a prática pedagógica [...] (CA\_1\_IFNMG).

Primeiro é formar o futuro professor para atuar, priorizando, como eu falei, a aprendizagem, rompendo com essa relação professor-aluno, ainda muito do tipo “professor que fala, aluno que escuta”, essa interlocução unidirecional. Então eu acho que o PIBID tem esse papel de mudar, de formar o profissional realmente mais, eu não diria preparado, mas com capacidade de interferir positivamente nessa questão da formação científica da educação básica. Mas, sem dúvida que o curso de licenciatura precisa mudar também. Mas a formação é favorecida pelo PIBID, porque traz situações que não estão previstas no curso (CA\_2\_IFNMG).

O PIBID dá a oportunidade do aluno da licenciatura de entrar em contato com a escola, com as dificuldades, com o dia a dia, tudo que a escola envolve, antes de ir, profissionalmente, já dar aulas. Então eu acho que é uma parcela fundamental na formação deles como professores. Acho que o objetivo principal é esse: como coadjuvante nessa prática profissional na formação como docente (CA\_3\_IFTM).

O PIBID é capaz de melhorar a formação inicial do licenciando. Então aquele futuro professor vai ter a oportunidade, a minha experiência vai nesse sentido, numa fase muito anterior ao que normalmente acontecia que o aluno ia fazer o estágio mais para o final do curso. Então ele tem a oportunidade de desenvolver lentamente a atividade docente, sendo supervisionado, sendo apoiado e sem aquela pressão de fazer tudo certo (CA\_4\_IFTM).

Constatamos que as falas dos CA trazem implícita a ideia de separação teoria-prática, numa perspectiva de que o PIBID oportuniza a prática e a universidade, a teoria<sup>74</sup>, e que um completa o outro na formação do professor. Isso implica o entendimento de que, por mais que no contexto universitário, o professor formador dê exemplos, busque trabalhar com situações-problemas, trabalhe com estudos de caso, essa prática não é suficiente para o licenciando compreender a realidade da escola e a ênfase permanece, então, na teoria. Mas, para os participantes da pesquisa de ambos os institutos, o PIBID aproxima o futuro professor dessa prática.

Retomamos a análise das falas dos bolsistas de ID sobre a formação docente interpretadas no capítulo quatro, em que destacamos que aproximar-se da prática não se resume a realizar uma atividade do conteúdo específico, pois dentro da sala de aula há outras questões envolvidas, as quais não são tratadas na universidade. Entre elas, podemos especificar: como organizar a sala, como manter a disciplina, como resolver um conflito entre alunos, como estabelecer uma interação com os outros professores, com o ambiente escolar. Para o bolsista de ID, o professor formador é alguém que está alheio às questões do cotidiano da escola de educação básica. É preciso ter um sentimento de pertencimento que o professor formador não tem, por isso falta-lhe autoridade suficiente para falar sobre a sala de aula, ao contrário do professor supervisor, que é considerado uma pessoa que vivencia a realidade da sala de aula da educação básica e lida com os problemas desse contexto cotidianamente. Assim, persiste a ideia de que o professor da universidade detém a teoria e o professor da educação básica detém a prática, reforçada pelo desconhecimento do professor formador sobre as especificidades da escola de educação básica.

Outra análise pertinente ao raciocínio que pretendemos desenvolver neste item e que foi destacada no capítulo quatro, diz respeito ao distanciamento entre o que é dito na universidade e o que acontece na escola. Por mais que o futuro professor tenha conhecimento prévio do contexto escolar, quando ele se coloca no papel de aprendiz da docência, ele perde as referências. Para o licenciando, fica muito difícil abstrair esse contexto sob outro ponto de vista, que não o de aluno. Por isso, para os participantes desta pesquisa, uma virtude do PIBID está

---

<sup>74</sup> Isso se acentua, uma vez que o instituto, sendo normalmente uma instituição de cursos voltados para o ensino técnico, não consegue romper com a ideia da licenciatura como algo à parte. Isso repercute no programa, ao reduzir o “tornar-se professor” apenas a experiências de cunho prático, a um mero executor de atividades práticas do PIBID, pois, como exposto pelos bolsistas de ID, o professor formador, geralmente, não consegue fazer a associação entre o conteúdo específico e pedagógico.

em inserir o futuro professor desde o início do curso no cotidiano da escola. Deve-se considerar que esse contato também poderia ser proporcionado pelo estágio, se fosse pensado sob outros moldes, como por exemplo, possibilitando que o futuro professor fosse para a escola desde os períodos iniciais.

Os bolsistas de ID problematizaram o fato de os professores formadores não aproveitarem o contexto do PIBID para desenvolver os conteúdos necessários à formação dos licenciandos. Se argumentamos que o professor precisa partir do contexto do aluno para fazê-lo se aproximar do conteúdo a ser aprendido, a universidade, apesar de defender que os professores façam isso na educação básica, aparentemente, não o faz nos cursos de formação de professores. Discutir a experiência que os bolsistas têm com o desenvolvimento do subprojeto do PIBID seria uma forma de fazer a aproximação do futuro professor com o contexto da escola, que poderia servir de referência, inclusive, para os licenciandos que não participam do programa.

No aspecto sobre *o aluno como agente ativo da sua formação*, correlacionada ao item formação do futuro professor, os coordenadores de área associam ao PIBID o favorecimento de um processo formativo em que o licenciando é aquele que toma para si a sua formação, e é autônomo para propor como a aprendizagem da docência se desenvolverá durante o curso de formação.

A seguir, alguns dos depoimentos sobre esse tema.

A proposta inicial do PIBID que foi a que deu início aos primeiros projetos com certeza deu uma resposta muito boa para a instituição em termos de formação dos estudantes. [...] Porque ela vai além do estágio de docência, ela passa a tornar o aluno um agente ativo do processo de ensino-aprendizagem. Então, ele passa ser também um pensador das atividades, um planejador de atividades, um executor de atividades, e não só um mero agente passivo da sala de aula da licenciatura ou do estágio de docência (CA\_1\_IFNMG).

Eu percebo que esse futuro professor está sendo formado para ser autônomo. O PIBID tem contribuído para torná-lo reflexivo nesse sentido, ser proativo, de que há muito para fazer (CA\_2\_IFNMG).

De modo geral eu acho que o PIBID movimenta mais os alunos. Tudo aquilo que eles constroem dentro do curso, eles utilizam em sala de aula. A construção de modelos pedagógicos, correndo atrás de material para fazer uma horta na escola. [...] Se reúnem, utilizam o espaço da faculdade de uma forma mais dinâmica do que eu acho que eles utilizariam se não tivesse o PIBID e isso se reflete na movimentação geral do instituto e na movimentação da escola (CA\_3\_IFTM).

Então a gente percebe assim: o aluno que é pibidiano, quando ele está tendo uma aula teórica sobre qualquer assunto, ele consegue correlacionar com algum assunto, com uma atividade, com alguma coisa que ele presenciou na

escola, ele consegue perceber as falhas que o professor da escola, o professor supervisor tem, às vezes conceitos que estão equivocados eles conseguem diagnosticar, muitas vezes eles conseguem dentro da aula teórica no instituto, eles conseguem já imaginar atividades que eles possam desenvolver no ensino fundamental ou médio, dentro daquele conteúdo para ser aplicado na escola onde eles atuam como pibidianos (CA\_4\_IFTM).

Para Marcelo Garcia (1999, p. 26), a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação centrada nos estudos dos processos pelos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Considerando o ponto de vista do referido autor, deduzimos que ao problematizar as ações desenvolvidas na escola de educação básica, os participantes do programa podem construir o conhecimento sobre a complexidade da docência baseado na investigação do espaço onde ela acontece, construindo gradativamente a sua autonomia.

O aspecto *oportunidade do exercício da prática docente* refletiu as percepções dos CA sobre outro aspecto do PIBID que repercute na formação do futuro professor. Ao idealizar um programa que oferece bolsas de iniciação à docência, antecipando o vínculo com o futuro local de exercício da profissão, a CAPES parte do pressuposto de que essa participação levará o licenciando ao compromisso e à identificação com a profissão. Oportunizando a prática desde o início do curso, o programa está antecipando esse vínculo, entendendo que, ao oferecer essa oportunidade, favorece a qualidade da formação inicial do professor. Entretanto, o programa não consegue atender a todos os estudantes da licenciatura, tendo em vista o número de bolsas disponíveis.

Em face disso, no questionário perguntamos ao segmento CA se a prática desenvolvida no PIBID contribuiu para a formação inicial. Todos os oito professores coordenadores de área responderam afirmativamente<sup>75</sup>.

Dessa forma, essa crença sugere que o PIBID proporcionaria ao futuro professor a prática, enquanto o ensino superior viabilizaria a teoria. Considerando isso, o que podemos interpretar é que, para esse profissional, é a partir dessa combinação - teoria/IES e prática/escola de educação básica – que poderíamos dar um salto na questão da formação inicial. Marcelo Garcia (1999) ressalta que a prática tem sido valorizada tanto por professores formadores quanto por professores em exercício, mas que muitos autores destacam as limitações que essa prática tem na formação de professores. A prática, por si só, não é capaz de fazer a reforma nos

---

<sup>75</sup> Cf. Tabela 5 Apêndice H.

cursos de formação inicial sem, antes, estabelecer alguns critérios, como destaca o mesmo autor.

Para Feiman e Buchmann (1987), as práticas de ensino podem contribuir para a formação de professores quando respondem a determinadas condições, entre as quais se destacam: que os professores em formação melhorem as suas disposições e competências para desenvolver a aprendizagem; que aprendam a questionar o que veem, o que pensam e o que fazem; que vejam os limites da justificação das suas decisões e ações em termos de “ideias relacionadas” ou controlo da classe; e que compreendam a experiência como um princípio em vez de a entenderem como um momento culminante da sua aprendizagem (MARCELO GARCIA 1999, p. 99).

Entretanto, esse não é um processo que se faça sozinho, muito pelo contrário; entendemos que é preciso um projeto de formação, no caso do PIBID, pensado numa perspectiva colaborativa entre os segmentos ID, SUP e CA para que a prática, de fato, contribua para a formação inicial. O PIBID foi construído sob essa perspectiva, mas se considerarmos que as respostas a respeito da periodicidade dos encontros entre os segmentos ID, SUP e CA, constata-se que essa frequência foi pouco sistemática, tornando o processo colaborativo pouco significativo para o processo formativo do futuro professor.

Para melhor entender o que os CA pensam sobre a contribuição do PIBID para a formação inicial, retomamos o tema em outra pergunta do questionário, em que indagamos-lhes como eles avaliam a importância do programa para a melhoria da formação inicial de professores, numa escala de 0 a 10<sup>76</sup>. Entre os oito CA, cinco, sendo três do IFNMG e dois do IFTM avaliaram com nota 10 a importância do trabalho desenvolvido na escola-campo do PIBID para a melhoria da qualidade da formação; dois profissionais do IFNMG avaliaram com nota nove, e um professor, também do IFNMG, avaliou em oito essa importância. Considerando esses dados, podemos afirmar que a maioria dos CA atribuem alta relevância ao programa.

Visando perceber de forma mais clara como os CA entendem a relevância do PIBID para a formação do futuro professor, perguntamos como o programa materializa a melhoria da qualidade da formação. Essa questão originou o aspecto *desafios da profissão*.

Para os CA, o PIBID coloca o licenciando defronte aos desafios da docência que podem ser de ordem profissional (carreira, salários precários, desvalorização da atividade, condições de trabalho) ou didático-pedagógicas (ensino-aprendizagem, indisciplina, diversidade de alunos, entre outros). Ao inserir o bolsista de ID na escola de educação básica para o exercício

---

<sup>76</sup> Cf. Tabela 6 Apêndice H.

antecipado da prática docente, o PIBID assume que esse futuro professor precisará lidar com os limites que condicionam as práticas.

Tais aspectos são muito contundentes nos dois depoimentos a seguir, ambos dos CA do IFNMG. Optamos por incluí-los em razão da discussão que acreditamos ser necessário proceder na sequência.

Depois do primeiro ano de PIBID é o que eles mais falam em termos de resposta para ele, que é ter dado a eles a oportunidade de ver a realidade de ser docente. Já ir pra sala de aula, aonde eles vão trabalhar no futuro, conhecer o ambiente de trabalho deles, conhecer os profissionais que já estão trabalhando na docência. Quais são os problemas que esses profissionais enfrentam, como esses profissionais lidam com esses problemas, como esses profissionais trabalham nessas condições. Isso, para eles é uma experiência que no curso de licenciatura, na sala de aula do curso, eles não vão ter jamais. O susto maior do aluno da licenciatura é quando ele pega o diploma e vai para a sala de aula pela primeira vez, né! E mesmo tento feito estágio de docência ele ainda consegue se assustar porque ele não tem essa convivência, essa prática da docência. Inclusive, pra saber se é aquilo mesmo que ele quer, né? (CA\_1\_IFNMG).

Eu vejo o PIBID como, primeiro, mostrar para o acadêmico, para o futuro professor de ele está se formando para atender a uma demanda social muito diferente. De pessoas que têm outras exigências, de pessoas que têm outros domínios além das ciências. Porque o que se tem provado, inclusive, é que a gente tá diante de uma geração que, por exemplo, eles dominam tecnologia mas não dominam a escrita. E aí? Como se faz para romper com essa barreira que esse estudante da educação básica tem com a escola? A primeira coisa é tornar essas aulas mais agradáveis, atraentes, e aí o PIBID tem levado isso para as escolas. Tornado essas aulas atraentes, coloridas, sabe? Perdido aquela dinâmica do estático para outra dinâmica que tira aqueles meninos da sala de aula, levam aqueles meninos para uma aula de campo. Tem esse dinamismo que é tão bem vindo nas aulas e ciências, porque ciência é viva, né? [...] (CA\_2\_IFNMG).

Como vimos nesses relatos, o PIBID do IFNMG focaliza dois aspectos: primeiro, favorecer a entrada do futuro professor na escola de educação básica para que ele conheça essa realidade e, segundo, oferecer metodologias e estratégias atraentes e criativas para facilitar o processo ensino-aprendizagem do aluno da educação básica.

Mesmo que os dois aspectos acima se complementem, verificou-se que falta ao programa uma referência mais clara sobre o perfil de professor que se deseja para a educação básica. Seria um professor com destrezas e habilidades para preparar aulas atraentes e criativas? Seria um professor que reflete sobre a escola, seus problemas e busca empreender ações para intervir nessa realidade? Seria um professor cujo compromisso é com a formação cidadã de seus alunos? Ou seria um professor com todas essas características?

Gatti (2014) alerta sobre a ausência de uma política nacional específica e dirigida à melhor qualificação da formação inicial e continuada. Não há orientação clara no sentido de apresentar o que significa formação docente dentro de um projeto nacional de formação de professores. Quando procuramos pelo lastro entre as diretrizes do programa e um projeto maior de formação docente chegamos à mesma conclusão das pesquisas analisadas por Gatti (2014, p. 34).

### 7.1.3 A Institucionalização do PIBID

Abrimos a discussão acerca desse item com a explicação sobre o que nos levou a perguntar aos entrevistados quais as orientações e/ou diretrizes os seus respectivos institutos lhes apresentaram em relação ao PIBID.

É importante observar que durante a realização desta pesquisa empírica (2015-2016), a sinalização da CAPES e do MEC era de remodelação do PIBID, alterando o desenho metodológico do programa. O PIBID passaria de um programa de iniciação à docência para um programa de “atenção à escola”. A intenção era fazer o PIBID se voltar para atividades de monitoria, reforço e atendimento a escolas prioritárias. Haveria redução de bolsas, secundarização do papel do SUP, aumento de tarefas na função do CA e exclusão de algumas licenciaturas. Silveira (2015, s/p)<sup>77</sup> se refere à questão dizendo que isso significava

[...] o desmantelamento do programa sem o diálogo com a comunidade acadêmica que o desenvolve. Essa atitude do MEC e da Capes sinaliza um desrespeito para com seus parceiros: as instituições de ensino superior e as escolas da rede pública, colocando em risco a relação amistosa entre as comunidades acadêmica e escolar com os órgãos centrais.

No mesmo período em que o texto acima foi publicado no site da ANPED, a participação da CAPES na Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica sofreu alteração, em face da revogação do Decreto 6.755/2009 e da aprovação do Decreto 8.752/2016, em que essa coordenação deixa de ser responsável pelo fomento a programas de formação inicial e continuada, cabendo-lhe, dentro dessa política, o fomento à pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica (Art. 16).

---

<sup>77</sup>Texto publicado no *site* da Anped. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/news/helder-eterno-da-silveira-serie-conquistas-em-risco-pibid>>. Acesso em 28 de maio de 2017.

Ponderamos que a contextualização acima do cenário atual do PIBID, é justificada, principalmente, pela intencionalidade do Decreto 6.755/2009, que nos impeliu a investigar como o PIBID era visto pela instituição que o acolhia. Da análise das respostas dadas à indagação sobre como o PIBID era visto por cada um dos institutos investigados emergiram três aspectos discutidos a seguir: *a relevância do PIBID para a IES, o acolhimento do PIBID pela IES e as semelhanças entre o PIBID e o Estágio Obrigatório.*

Quando nos referimos à *relevância do PIBID para a IES* queremos saber sobre a sua importância para a comunidade acadêmica. Os relatos, de modo geral, afirmam que a relação da gestão do instituto com o PIBID é de indiferença ao programa. O coordenador (CA\_1\_IFNMG) enfatiza que o programa é visto como algo em separado, pois como ele não foi gestado dentro da instituição, sua existência é quase independente. Para o coordenador (CA\_4\_IFTM), o instituto desconhece o PIBID, mas diante de algum problema com o programa, a reitoria e a pró-reitoria têm uma atitude autoritária. Já para o coordenador (CA\_3\_IFTM), o instituto desconhece a dimensão do PIBID e as ações realizadas pelos envolvidos com o programa; sua esperança era de que isso pudesse ser diferente com a mudança da gestão institucional que havia ocorrido havia pouco tempo.

Eu particularmente sinto que o PIBID precisaria ser mais institucionalizado. Ainda há uma ideia de que o PIBID é um programa quase que extra à instituição. Como ele não foi criado pela instituição, não é específico da instituição, existe no país inteiro, parece que é algo externo à instituição, só gerenciado pela instituição, como o Pronatec, por exemplo. [...] Então, acho que está faltando um pouco dessa ideia de que não é um programa só da Capes mas um programa do instituto também. Se você está oferecendo um curso de licenciatura aqui, você não pode dizer, o curso de licenciatura é nosso, mas o PIBID, não. O PIBID é um programa separado. Não, o programa PIBID, uma vez tenha aderido a ele, passa a ser um programa institucional, e você tem que tratá-lo como um programa institucional. Há um isolamento (CA\_1\_IFNMG).

Eu não percebo nada nesse sentido na instituição. Agora a gente tem como coordenadora institucional uma professora que é da biologia, que já foi coordenadora de área, e que eu tenho muito contato, então agora, eu acho que eu consigo me articular melhor com essa coordenação institucional, de acordo com o que eu preciso, mas de lá pra cá eu não percebo essa interação. É meio um filho órfão dentro da instituição (CA\_3\_IFNMG).

Nada. Eu não percebo nada com a intenção de assumir o PIBID como alguma coisa do instituto. Eu vejo a Reitoria e a Pró-reitoria como um setor autoritário que não nos dá autonomia. A gente teve muito problema com as questões de verbas, com as questões burocráticas, eu não duvido, inclusive, que a gente possa ter perdido direito a verbas por falta de prestação de contas da parte de um ex coordenador de área (CA\_4\_IFTM)



Diferentemente dos três depoimentos acima, o coordenador(CA\_2\_IFNMG) tem uma percepção distinta sobre a maneira como o PIBID é visto pela gestão do Instituto do Norte de Minas Gerais, a qual transcrevemos a seguir.

O PIBID é muito bem aceito institucionalmente. Existe aqui no nosso campus um trabalho de verdadeira parceria entre a instituição e o PIBID. Por exemplo, os materiais, os reagentes que a gente adquire pelo PIBID. Eles ficam no laboratório porque eu trabalho [...] <sup>78</sup>pois da mesma maneira que eu uso um reagente do PIBID na minha aula de [...] aqui, eu levo reagentes que são da instituição, eu levo produtos, por exemplo, principalmente vidrarias, que a escola, às vezes, é desprovida e a gente faz então esse trabalho de completa parceria. A instituição, por exemplo, no que diz respeito ao transporte, eu agendo aqui um ônibus e ela me oferece esse ônibus para fazer essa atividade que é do PIBID. Então existe esse trabalho de parceria que, inclusive, de recursos entre o PIBID e a instituição (CA\_2\_IFNMG).

Para esse CA, o PIBID institucionalizou-se porque as necessidades materiais para o desenvolvimento das ações do subprojeto são disponibilizadas pela instituição. Nesse caso, entendemos que a instituição faz a gestão dos recursos de custeio que a CAPES disponibiliza para o desenvolvimento do projeto nas escolas-campo, por meio da coordenação institucional (CI), e isso não expressa a institucionalização do PIBID. Entendemos, assim, que o exemplo do CA diz respeito à execução do programa. Entretanto, quando a pergunta é refeita, indagando se o programa aparece nos documentos normativos do curso de licenciatura, a CA relata que o curso estava passando pelo processo de revisão, e que havia uma discussão em movimento no sentido de reaproveitamento do PIBID como parte da carga horária do Estágio Obrigatório, pois não justificava obrigar o licenciando do 5º período do curso realizar o estágio nos moldes como ele é formatado, sendo o PIBID uma experiência muito mais rica em termos de formação.

Os depoimentos a seguir, ao abordarem a institucionalização, também evidenciam como o programa é visto pelos outros professores. Embora esse não tenha sido o foco da pergunta, pela contundência dos depoimentos, resolvemos transcrevê-los, pois podem dar uma percepção mais próxima das questões implicadas na implementação do programa na IES. Essa decisão gerou o tema *o acolhimento do PIBID pela IES*, evidenciada nas falas a seguir.

Tem PIBID de Ciências Biológicas aqui no *campus* e é uma das instituições que nós mais temos problema com o PIBID em termos de aceitação do PIBID, dos professores entenderem que tem que dar espaço para as atividades do PIBID. É mais fácil você conseguir essa adesão, essa compreensão nas escolas do estado do que aqui, que tem mais recurso, que tem mais condição de

---

<sup>78</sup>Suprimimos partes do depoimento que identificavam o entrevistado para preservar o anonimato do CA.

desenvolver atividades, mas às vezes o professor ou o orientador que não é o professor supervisor, que tá ali aceitando o bolsistas, mas que não está recebendo bolsa nem nada, ele não entende essa importância do programa. Parece que quem não está dentro, não se sente parte disso daí (CA\_1\_IFNMG).

A gente só percebe que as pessoas só enxergam o PIBID quando vem as avaliações, os avaliadores do MEC, quando tem uma avaliação de curso, uma coisa assim, aí eles se inteiram melhor e aí eles veem a dimensão que tem o PIBID, porque participam de reuniões em conjunto. E quando eles também vão andar pela instituição, eles vão lá no laboratório de ensino ver o que os licenciandos estão fazendo, aí se espantam. Mas ao longo do processo, eu não percebo essa interação (CA\_3\_IFTM).

O PIBID no IFNMG tem uma particularidade que precisa ser explicada para que se possa entender a importância da fala do coordenador (CA\_1\_IFNMG). O programa está organizado de forma que os bolsistas de ID sejam assistidos por outros professores da escola de educação básica que não o SUP. Isso cria constrangimentos como o relatado pelo entrevistado sobre a questão do recebimento da bolsa.

Da mesma forma que foi problematizado no capítulo cinco, não podemos esperar que um professor acolha o bolsista de ID na sua sala de aula, faça a orientação do licenciando no desenvolvimento do subprojeto e o colega receba a bolsa de SUP, sem nenhum questionamento. O desenho metodológico do PIBID é flexível a esse respeito, pois não vincula o recebimento da bolsa ao professor que recebe o bolsista de ID na sua sala de aula, como pode ser observado no Art. 2º, inciso IV do Decreto 7.219/2010 o “professor supervisor é o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” e no Art. 4º, inciso IV, parágrafo único, que informa as modalidades de bolsa e que também não faz referência a esse respeito.

Sobre o recebimento da bolsa de professor supervisor, a professor do IFNMG declara que

no IFNMG o professor regente nem sempre é o professor supervisor. Na verdade a gente não criou outra modalidade. O que acontece é que pela regras da Capes, o professor supervisor tem que ter no mínimo dois anos de experiência na educação básica, ele tem que atuar em uma das escolas, ele não tem que ter vínculo com aquela escola, ele tem que atuar naquela escola. Então a escola (nome da escola), que é a maior escola que existe aqui em Januária em número de alunos, pra mais de 2000 e, aí ela é supervisora do PIBID na escola (nome da escola), mas só que lá tem quatro professores além dela. Aí tem alunos que trabalham não com a (nome da professora supervisora), não seria justo, inclusive que eu colocasse todos os bolsistas para auxiliar apenas essa professora. Somente ela viveria essa experiência, a gente diluiu esses alunos, esse atendimento para o maior número possível de

professores. Mas, sem dúvida que isso implicou em alguns constrangimentos em relação à bolsa (CA\_2\_IFNMG).

Sobre a repercussão do programa no curso de formação de professores perguntamos aos entrevistados sobre o efeito do programa na licenciatura. Na resposta a essa pergunta, percebemos que, às vezes, para explicar os efeitos do programa na licenciatura, é mais fácil, para os sujeitos da pesquisa, mostrar as diferenças entre o Estágio Obrigatório e o PIBID. Em face disso, a esse aspecto demos o nome de *semelhanças e diferenças entre o Estágio Curricular e o PIBID*.

Considerando que os coordenadores de área dos subprojetos do PIBID são, na maioria dos casos, professores da disciplina específica, é esperado que a ênfase recaia na elaboração, preparação e execução de atividades. Assim, para os CA, existem diferenças entre o estágio e o PIBID, pois, naquele, em um primeiro momento, o estagiário observa o professor e, no segundo, ele é observado pelo professor da educação básica enquanto o futuro professor ministra a sua aula, ao passo que, no PIBID, a inserção do licenciando em atividades de prática é imediata. Eis alguns depoimentos sobre essa questão.

A gente tem discutido muito essa questão, por exemplo, aluno pibidiano, o acadêmico, ele... A questão do estágio, por exemplo, a gente tem que repensar e a gente tem discutido isso com o pessoal do Núcleo Pedagógico. Muitas vezes o aluno, a partir do 5º período fica tão atribulado, com a carga horária do estágio, carga horária do PIBID, por quê? Se a experiência é tão mais rica, ou tão mais intensa do pibidiano do que do estagiário. Então, a gente tem pensado que o pibidiano bolsista há de ser beneficiado nesse sentido. De repente, determinado percentual da carga horária de estágio já deva ser encarada como cumprida pelo aluno, que é bolsista do PIBID. O PIBID não pode substituir o estágio em sua plenitude.[...] Até que ponto o PIBID realiza a função do estágio, porque as vezes o aluno pibidiano já está na escola duas vezes por semana, porque ele precisa ir uma terceira? Até porque as escolas também ficam superlotadas de pessoas, e ali também existe uma organização de tempo, de espaço (CA\_2\_IFNMG).

Porque, por mais que a gente queira, não conseguimos fazer a interação plena da teoria com a prática na sala de aula da universidade, e até o mesmo o estágio é pontual, ele não lida com o dia a dia da escola, parece (...) (CA\_3\_IFNMG).

As atividades do PIBID e do Estágio Supervisionado são muitos diferentes. Eu diria que o PIBID bate de 10 a 0 ou de 11 a 0 no estágio. Porque o estágio é amarrado dentro de regras e dentro de tempos e ele estabelece limites e aí o aluno, ele quer acabar, ele quer fazer, porque ele quer graduar, ele quer colar grau e o professor que acompanha o estagiário, ele não tem aquele aluno, aquele estagiário como um colaborador. Eu sendo a coordenadora, eu perguntei: “Se você tivesse que comparar o PIBID com o estágio para a sua formação como futuro professor, o que que você diria?” Todos, sem exceção, disseram que o PIBID funciona muito melhor. No estágio, ele se sente avaliado, então ele já vai preso, então ele não se sente apoiado pela instituição

dele como ele se sente no PIBID. [...] O entrosamento, o envolvimento é muito maior entre os pibidianos e os professores. Então eles não têm essas sensação de pressão, de cobrança, de estarem sendo avaliados e são muito mais livres em termos de tempo. Se não deu certo agora, ele tem chance de repetir aquela mesma em outro semestre ou em outra escola. Então, ele melhora o que não funcionou, ele aprende melhor. Então eu diria que o PIBID está anos-luz na frente do estágio (CA\_4\_IFTM).

Constatamos que o estágio tem uma conotação de algo definitivo, em que o futuro professor não pode errar, pois está sendo avaliado e disso depende a finalização do curso e o recebimento do diploma. Mas, o estágio não é deveria ser justamente isso: um tempo em que é possível errar com menos consequência, pois tem-se alguém mais experiente que está ali para ajudar, para se certificar de que esses erros não possam prejudicar o trabalho a ser desenvolvido? Parece que a grande diferença entre um e outro está na forma de avaliação. Se o estágio é um período de experiência anterior à profissionalização, por que não fazer do erro uma construção? O erro pode ser objeto de análise também. Por que os relatórios de estágio precisam apresentar apenas experiências exitosas?

## 7.2 O PIBID na Escola da Educação Básica

Nessa categoria, as análises se concentraram na realização do PIBID na escola de educação básica, e deram origem ao item o desenvolvimento do PIBID no cotidiano da escola de educação básica, desdobradas nos tópicos: *a parceria IES e a escola de educação básica e dificuldades no desenvolvimento do PIBID*.

A interlocução Ensino Superior e Educação Básica é central nos documentos orientadores do PIBID. Para saber como o CA percebe a articulação entre essas duas instituições, perguntamos ao CA se ele considera que o licenciando pode aprender mais com a prática desenvolvida na escola de educação básica do que com o currículo do curso de licenciatura<sup>79</sup>.

Entre os oito professores do segmento CA, três do IFNMG e dois do IFTM responderam afirmativamente à pergunta, representando mais da metade do universo investigado. Dois CA do IFNMG afirmaram que “não “concordam, nem discordam” e um professor, também do Norte de Minas Gerais, declarou que “discorda” da proposição. Considerando os dados sobre

---

<sup>79</sup> Cf. Tabela 7 Apêndice H.

essa questão, percebemos que os CA ressaltaram a importância do contexto da escola de educação básica como formadora do futuro professor.

As respostas dadas por cinco dos oito CA levanta algumas questões sobre o papel desse profissional na formação do futuro professor, pois é esperado que o professor da IES compreenda a relevância do ensino superior na formação de professores. São elas: O que levou esses professores a concordarem com a proposição? Essa concordância com a proposição sugere que esses docentes não se sentem capazes de realizar essa formação? Nesse caso, o PIBID está significando que o professor formador (da universidade) está transferindo para o professor da educação básica o papel de responsável pela formação inicial do futuro professor?

### **7.2.1 Desenvolvimento do PIBID no cotidiano da Escola de Educação Básica**

Ao inserir o futuro professor no espaço escolar da educação básica, o PIBID assume que o contato das condições de trabalho das escolas brasileiras e a reflexão sobre as formas de organização do trabalho do professor nesse contexto influenciariam a opção pela carreira docente, a familiaridade com as responsabilidades da docência e o estímulo para que o licenciando permaneça na profissão.

*A parceria IES e escola de educação básica se apresenta nos seguintes depoimentos:*

[...] As escolas estaduais de ensino médio e de ensino fundamental não tem absolutamente nada, nenhuma estrutura para dar suporte para dar atividades práticas para os alunos. Às vezes os professores orientadores, supervisores das escolas tem ideias, tem vontade, mas não tem a mínima condição ou estrutura para fazer nada. Eles não têm espaço, eles não têm material, eles não têm verbas, eles não têm material nem humano para fazer. E o PIBID deu pra eles material humano, de qualidade, que são alunos em cursos de licenciatura; deu pra eles material, suporte para eles produzirem a atividade que eles quisessem. O problema maior deles nem sempre é a falta de ideias, mas a falta de condição de desenvolver essas ideias (CA\_1\_IFNMG).

Muitos, a grande maioria dos professores do PIBID nunca haviam ido em congresso algum, apresentar nada. Eu me lembro que o primeiro congresso que a minha turma participou, foi em Uberaba. Olhar no olho e perceber na face, no semblante daquela pessoa um envaidecimento. Então assim, você pensa que o PIBID, porque além do recurso humano, o PIBID assegurou o recurso financeiro para espaço de ensino, muitas vezes estavam ali sucateados (CA\_2\_IFNMG).

Existe empréstimos de materiais do instituto para ser levado para a escola. Então o programa também movimenta a escola, pois há um intercâmbio de materiais e um intercâmbio de conhecimentos. Os alunos na escola tem às vezes contato com os materiais que foram produzidos numa rotina do ensino superior. Então eles observam: “Nossa! Os alunos fazem isso lá na faculdade

e trazem isso para mais próximo de nós. A gente entra em contato com o que eles produzem dentro de uma faculdade.” (CA\_3\_IFTM).

A pergunta foi feita sobre a parceria, mas nas respostas essa parceria foi vista, sobretudo, como ajuda material. Nos documentos normativos do programa, a parceria IES e educação básica pública visa a elevar a qualidade da formação inicial, tornando essas escolas protagonistas nos processos de formação inicial do professor. Ou seja, é a escola que desempenhará o papel de auxiliar o futuro professor nesse ambiente que oportunizará a formação docente. Assim, o papel da escola de educação básica foi recontextualizado, ou seja, a escola passa a ser vista como uma instituição que tem mais a receber do que a oferecer.

No que diz respeito às *dificuldades no desenvolvimento do PIBID*, os depoimentos a seguir apontam os obstáculos enfrentados pelos IFNMG e IFTM para o desenvolvimento do programa nesse espaço.

Alguns professores de escola não aceitam bolsistas. Tinha uma escola que eu coordenava que a supervisora teve que absorver todos os cinco bolsistas para as aulas dela, porque nenhum dos dois outros professores da área dela quis receber bolsistas. Não receberam de jeito nenhum, disseram que não tinham interesse, que não queriam pibidianos com eles (CA\_1\_IFNMG).

A gente tem relatos de professor no PIBID que não se sente confortável com a presença do bolsistas, né? Porque na verdade incomoda aquela criatividade, aquele entusiasmo, sonho, que é tão ainda forte nessa pessoa que está em formação, que é o acadêmico. Porque a escola passou a ser um espaço com uma dinamicidade para o ensino das ciências. Porque o dia da ida do Pibidiano na escola, e a gente tem uma média de cinco pibidianos por escola na antiga proposta, o dia da ida do Pibidiano significava um dia diferente. Seja um festival de cinema, seja uma aula de jardinagem, a produção de hortas verticais. Então esses meninos têm atuado muito nessa frente (CA\_2\_IFNMG).

Em geral, a direção da escola apoia, facilita o trabalho via de regra e às vezes nos pedem coisas que não temos condições de fazer. Vou te dar um exemplo. Nós já tivemos três escolas diferentes que o diretor entrou em contato comigo e pediu para a gente dar uma aula de educação sexual, e que os alunos fizessem isso. Aí eu, inclusive, fui conversar pessoalmente com o diretor e disse assim: “Nem eu, que tenho muito mais experiência, nem os meus alunos têm condição de fazer isso.” O que eu posso lhe oferecer é uma aula de visão anatômica da genitália, do aparelho reprodutor feminino e masculino, os riscos, as doenças sexualmente transmissíveis, as formas de prevenção, os riscos da gravidez precoce (CA\_4\_IFTM).

Como visto, no IFNMG, o maior obstáculo relatado é a aceitação do pibidiano na sala de aula da educação básica, pois ele significa uma pessoa estranha ao ambiente e pode representar uma “ameaça”, pois o professor da educação básica entende que estará sujeito a críticas feitas pelo licenciando. No capítulo cinco, em que foi feita a mesma pergunta aos SUP,

esse aspecto também emergiu. Os SUP argumentam que o professor da educação básica não se sente à vontade com a presença do pibidiano porque é inseguro quanto ao seu ofício. Nosso entendimento, explicitado no capítulo cinco, é que: o professor da educação básica pode sentir que como não recebe a bolsa, ele não tem nenhuma responsabilidade em relação à formação do pibidiano.

### **7.2.2 A Importância do PIBID na Escola de Educação Básica**

Como discutido anteriormente, a Escola de Educação Básica também tem um papel importante na formação do futuro professor. Em relação a esse aspecto dois tópicos emergiram desse item: *contribuição para a formação continuada e para a mudança da prática do professor da educação básica*, e *as contribuições na aprendizagem dos alunos da educação básica*.

O primeiro emergiu nas falas dos três segmentos, evidenciando que o PIBID contribui para a formação continuada e para a mudança da prática do professor da educação básica. Para os CA dos dois institutos, os SUP são beneficiados com o programa por meio das parcerias que são estabelecidas durante a execução das atividades do subprojeto. Para o coordenador (CA\_2\_IFNMG), o PIBID contribui com o professor da educação básica ao inserir metodologias e estratégias que permitem que o professor perceba que é possível ministrar uma aula mais atraente. Isso colaboraria para a formação continuada desse professor.

Outra influência do programa seria no estímulo ao exercício da pesquisa, que conduz o SUP a querer produzir conhecimento sobre a sua prática. A coordenadora (CA\_3\_IFTM) ressalta que a experiência com o programa foi marcante a ponto de ele mudar realmente o seu fazer docente, mas destaca que o projeto do PIBID no instituto não previu nenhuma ação formal no sentido de realizar a formação continuada do SUP. Este aspecto também foi levantado pelos SUP do IFTM durante as entrevistas, e descritas no capítulo cinco. Já para o coordenador (CA\_4\_IFTM), aspectos concernentes à formação continuada do SUP dependem da característica desse profissional, mas, para ele, a experiência com o programa beneficia o professor da educação básica participante do programa em três aspectos: na atualização e no domínio dos conteúdos, no aperfeiçoamento da metodologia de ensino e na produção de recurso didático. Eis os relatos sobre o tema:

Eu penso que nesse ponto de rever a sua prática, sim. Eu não diria que ele vai ter uma capacitação maior em relação aos conteúdos que ele trabalha, a forma

como ele trabalha, mas a visão de que é possível fazer diferente, isso talvez tenham ajudado bastante esses professores aí (CA\_1\_IFNMG).

[...] Eu acho que o PIBID contribui tanto na atualização do professor da educação básica em relação ao conteúdo quanto à questão das metodologias de ensino, com a produção de material. Prevalece o aspecto do professor entender que ele não só pode como ele precisa lançar mão de estratégias diferenciadas. Eles puderam perceber que eles são capazes de produzir um resumo, a gente teve oficinas para ensinar isso. Então hoje eles já coletam dados sem que eu peça. Sabe, quando aparece um congresso eles falam: “Olha tem um uns dados coletados aqui a respeito disso, disso e disso, dá pra fazer?” Eu digo: “Então tá, vamos fazer.” (CA\_2\_IFNMG).

Eu acredito que mesmo que o PIBID acabe, aqueles bolsistas ID e aqueles professores supervisores nunca mais serão os mesmos. Ele já viu tanto coisa diferente que os alunos levaram, já viram tanta coisa diferente, tanto material, que eu tenho certeza que ele vai sempre pensar nas aulas de um jeito diferente daquele tradicional que ele estava acostumado, só de sala de aula. Se eu tivesse que escolher entre a mudança nas metodologias (aulas mais criativas, diferenciadas), no domínio dos conteúdos (atualização e renovação) ou na produção do material (recurso didático), eu diria que o que mais impacta na formação continuada dos professores supervisores são as metodologias. [...] Agora, não temos nenhuma ação no sentido de realizar palestras, eventos para levar o professor supervisor para o espaço do IFTM e a vinda deles ao instituto é difícil. A gente percebe um entrave enorme, porque às vezes até tem palestras e a gente divulga entre eles, mas eles nunca vão, mesmo pra reuniões é muito difícil, porque eles trabalham em mais de uma escola, às vezes em três turnos, em dois turnos (CA\_3\_IFTM).

Na escola de educação básica, eu acho que depende bastante da característica do professor supervisor. Quando é um supervisor bom, ele causa um impacto significativo na escola, no sentido de desenvolver atividades, envolver os alunos da escola, às vezes consegue estimular a direção a instituir algumas mudanças. Então eu acho que a contribuição do PIBID na formação continuada do professor supervisor se dá em três aspectos: na atualização e no domínio dos conteúdos, no aperfeiçoamento da metodologia de ensino e na produção de recurso didático (CA\_4\_IFTM).

O segundo tópico que emergiu diz respeito à importância do PIBID na escola de educação básica refere-se à *contribuição para a aprendizagem dos alunos da educação básica*. Segundo o Art. 1º do Decreto 7.219/2010, o PIBID visa, além da formação de professores, à melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Assim, os depoimentos a seguir refletem as ideias dos sujeitos da pesquisa sobre essa finalidade.

O feedback que a gente teve das escolas foi muito bom, dos supervisores, dos professores orientadores. Eles nos passam algumas informações e nos passam algumas experiências, na prática, de quanto os alunos melhoraram muito o rendimento, a atenção nas atividades que estavam sendo propostas e que isso estava trazendo um retorno para a escola também. Que é também um dos objetivos do programa (CA\_1\_IFNMG).



[...] Então, eu vejo esses alunos nossos aí, nas atividades do PIBID e a idade deles é muito próxima desses jovens que eles encontram na escola. Eles acabaram de sair, tem três, quatro anos, e os jovens lá do ensino médio, as idades são muito próximas. Então você está falando de gerações que tem pensamentos muito parecidos e aí eles têm conseguido impactar as atividades da escola. Porque eles estão levando para a escola um novo jeito de fazer ciência, não que o professor lá não soubesse, mas que na maioria das vezes não dava prioridade a essas metodologias, a essas estratégias (CA\_2\_IFNMG).

Eu também percebo que o PIBID ajuda na aprendizagem dos alunos da educação básica por meio de relatos verbais dos pibidiano, no sentido de comentarem que o interesse dos alunos da escola de educação básica melhorou, que os alunos ficam mais envolvidos, mais interessados na aula, mas nunca vi os professores registrarem as mudanças ocorridas na sala de aula após o PIBID (CA\_4\_IFNMG).

As falas dos CA dos dois institutos se assemelham muito à fala dos SUP e dos bolsistas de ID sobre o impacto do programa na aprendizagem dos alunos da educação básica. O programa teria o benefício de propor aprendizagens mais dinâmicas, que oportunizam uma interação com o universo do aluno da educação básica por meio de atividades mais atraentes que contribuem para que esse aluno passe a gostar do conteúdo das ciências. A proximidade de idade entre o aluno da educação básica (ensino médio) e o bolsista de ID facilita o diálogo, produzindo melhorias na aprendizagem do conteúdo, na disciplina, no interesse e na motivação para aprender.

### **7.3 O efeitos do PIBID na formação do futuro professor**

Os efeitos do PIBID na formação do futuro professor emergiu do questionamento sobre esse efeito e gerou quatro aspectos: *o investimento na formação inicial de professores; a opção pela docência; o tempo de participação do bolsista de ID no programa e o envolvimento da CAPES.*

Na literatura sobre o PIBID, há uma defesa recorrente sobre os efeitos benéficos do programa na formação do futuro professor. Entre as razões estão: articulação entre a universidade e a escola de educação básica; motivação para a docência; oportunidade de vivenciar diferentes práticas formativas; favorecimento de uma formação baseada no contexto educacional; consideração dos saberes de diferentes sujeitos; consistente articulação teoria-prática; valorização da licenciatura dentro da universidade; valorização do professor; formação mais qualificada do licenciando.

Além dos estudos sobre o PIBID, foram consideradas as fontes oficiais sobre o programa que ressaltam que o programa objetiva favorecer a diversificação das práticas formativas para, segundo a Portaria 96/2013, “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (Art. 4º). A partir dessas leituras, as questões foram elaboradas tendo em vista a identificação de como o CA avalia as atividades desenvolvidas no programa.

Durante o período em que as entrevistas foram realizadas com os sujeitos desta pesquisa na cidade Januária, o PIBID passava por um momento muito difícil para os envolvidos, em razão da nova Portaria (46/2016), já revogada, que alterava substancialmente o programa. Nesse contexto, os participantes do programa estavam descontentes e, principalmente, preocupados com a possibilidade de o programa ser encerrado. Pudemos notar que em muitos casos, a possibilidade desse término significava uma mudança mais profunda, pois a bolsa passou a fazer parte da renda dos envolvidos.

Os depoimentos dos coordenadores (CA\_1\_IFNMG) e (CA\_2\_IFNMG) apontam para essa questão, ressaltando que a remodelação do PIBID, pretendida pela Portaria 46/2016, significava uma total rejeição aos princípios do programa. O depoimento do coordenador (CA\_4\_IFTM) também sinaliza que as mudanças que estavam sendo anunciadas naquele momento significavam o fim do PIBID. Os discursos que ressaltavam que a remodelação do PIBID alteraria completamente o desenho metodológico do programa buscavam explicar que o PIBID contribuía para a reflexão e modificação das práticas pedagógicas que alteravam a formação, que valorizavam o professor e que proporcionavam melhores aulas ao aluno da escola de educação básica. Para o coordenador (CA\_3\_IFTM), o PIBID tem a qualidade de preparar professores diferenciados, comprometidos com a realização das mudanças que a escola de educação básica precisa. Constatamos que os depoimentos reforçam de forma semelhante a crença de que o PIBID altera a formação do futuro professor. É o que mostram os relatos a seguir:

O programa foi positivo. Digo “foi” porque hoje ele não está sendo tão positivo assim. Porque, realmente, ele foi precarizado. Ele está agonizando, vamos dizer assim, mas quando ele teve força, vigor, ele estava pungente ali, realmente ele mostrou que pode fazer diferença. Que pelo menos é um caminho que a gente poderia pensar na forma de inovar as nossas práticas pedagógicas[...] (CA\_1\_IFNMG).

O PIBID propiciou rapidez, chega lá a aula acontece porque está tudo organizado. Todas as providências foram tomadas, todos os recursos foram

adquiridos. Agora, o professor vai comprar tudo isso, com o salário dele? A escola não dispõe desses recursos. A gente levava lápis de cor, tinta guache, papéis, recortávamos letras, pintávamos, sessão cinema, os videozinhos todos gravados em CD. [...] E agora, tipo assim, que a gente está diante da possibilidade da incerteza, né! Primeira vez em que nós, teoricamente, tomamos a decisão certa, né! Não que vá resolver todos os problemas, mas eu acho que foi um bom começo. E agora, a gente tá diante dessas possibilidades, impossibilidades. Nada está claro, na verdade, para quem participa. Está realmente muito difícil (CA\_2\_IFNMG).

O que eu percebo é que existem os alunos que saem da graduação com o PIBID e sem o PIBID, são formações completamente diferentes. A gente percebe que o aluno que sai da graduação com o PIBID, ele não sai um professor pronto, porque o professor nunca está pronto, mas ele sai muito apto a assumir uma sala de aula lá fora, no ensino básico. E talvez o aluno que passou só pelo estágio, talvez não tenha tanta segurança nisso, em já assumir de cara uma sala de aula. O pibidiano, com certeza, ele vai sair assumindo de cara uma sala de aula. Ele não tem medo disso mais. Eu acho que essa é a grande sacada do PIBID (CA\_3\_IFTM).

Eu destacaria a eficácia do PIBID. Eu não tenho grande experiência na área de ensino (quer dizer como formador de professores), minha experiência começou em 2010, mas eu fui aluno de escola pública a vida inteira. Estudei sempre em escola estadual e depois em escola federal. E (...) Não tinha nada disso. Eu percebo que isso (PIBID) faz muita diferença nas duas pontas: lá na escola de ensino fundamental e médio e aqui para os nossos alunos, os futuros professores [...] (CA\_4\_IFMT).

Para que se fomentem mudanças na formação de professores, defendemos que não basta que o programa tenha êxito na realização das atividades dentro do ambiente escolar, que leve práticas diferenciadas, que disponibilize recursos para aulas mais atraentes, que favoreça a mudança de opinião dos jovens quanto à profissão docente ou sobre a escola de educação básica. Entendemos, assim como os diversos estudiosos citados nesta tese, que há a necessidade de proporcionar ao licenciando experiências significativas em escolas com boas práticas, além de mudanças em aspectos tanto da formação inicial como de estruturação da carreira profissional.

Ou seja, para que um programa possa fomentar mudanças, alterações ou ajustes na formação de professores, ele demanda que se busque conhecer ou reconhecer os limites desse programa. Sobre esse aspecto, especificamente, Santos e Braúna (2014, p.12) destacamos limites do PIBID, esclarecendo que é

preciso lembrar que programas, ainda que abrangentes e com recursos, são condições necessárias, mas não suficientes para a superação dos problemas de formação de professores. Melhorias nesta área só serão alcançadas quando enfrentarmos de fato uma verdadeira reforma dos currículos dos cursos de formação docente; quando forem superados os problemas relativos à infraestrutura das escolas; quando forem oferecidos salários mais atraentes aos

docentes das escolas públicas; quando se tiver elaborado uma proposta decente referente à carreira docente.

Conforme ressaltado por Santos e Braúna (2014), a repercussão do PIBID na formação do futuro professor tem limites que não podem ser ignorados e que exigem um movimento de consolidação de uma Política Nacional de Formação de Professores. Política que, em nossa opinião, sofreu outro revês com a publicação do Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016, que, entre outras diretrizes, retirou a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado.

Entendemos que isso significa um retrocesso, visto que um documento que dispõe sobre Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica é balizador de ações de fomento à formação do professor. Uma formação de professores como compromisso público de Estado diz respeito ao investimento a ser disponibilizado para esse fim. Um programa nos moldes como é feito o PIBID não acontece sem investimento, principalmente material.

O aspecto *a opção pela docência* emergiu da pergunta feita aos CA que objetivava saber se o PIBID tende a contribuir para que o futuro professor escolha a docência da educação básica. Essa questão foi elaborada a partir da premissa de que o programa tem como foco a formação de professores para a educação básica, considerando que na Portaria 7.219/2010, ainda em vigor, é objetivo do PIBID “incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente”. Mas, o que significa optar pela carreira docente? Seria a opção pelo curso de licenciatura? Tanto o CA quanto o bolsista de ID destacam que o ingressante do curso de formação de professores se espanta quando fica sabendo que o curso que escolheu é para ser tornar professor. Pode-se afirmar que optar pela carreira docente implica ter certeza de que se deseja ser professor? Nesse caso, como o PIBID faria a seleção dos bolsistas de ID, tendo em vista a afirmação de Silveira (2015, p. 61) de que o PIBID não é “bolsa licenciatura”?

Em razão desse debate, buscamos conhecer a percepção dos CA sobre esse efeito do programa na escolha da docência. Seguem os depoimentos sobre o tema.

Acredito que a tendência do pibidiano é a docência, o magistério. Não incentiva eles muito a continuar, a pós-graduar. Pelo menos na minha concepção. Não vejo no programa esses viés do aluno continuar os estudos, entendeu? A fazer um curso de pós-graduação (CA\_1\_IFNMG).

Se o PIBID foi proposto com o objetivo de formar professores, então ele não deu certo. A finalidade deve ser formar um bom profissional, formar o futuro professor com letramento científico. Eu não acho que modo geral o pibidiano queira ser professor. Tem um aluno inclusive que tá na UFMG na área de zoologia, fazendo mestrado. Todos eles têm pretensões, não sei se eles serão

professores. Na verdade, eu não acho que eles terem participado do PIBID implica nessa convicção, sabe? Que eles vão persistir, eu acho que não, infelizmente (CA\_2\_IFNMG).

Eu acredito que encaminha para a educação básica, inclusive pelos egressos e pelos bolsistas que já estão saindo do PIBID, muitos ou quase todos estão na escola. Eu acredito que com o PIBI, eles focam na educação básica. Eles acabam vendo a educação básica com outros olhos, percebem as portas de entrada e acabam se inserindo na educação básica. [...] Se daí pra frente eles vão buscar uma pós-graduação, eles têm essa possibilidade também, mas, e eu acredito que o estímulo maior é esse, mas o que acontece de fato é deles irem para a escola de educação básica (CA\_3\_IFTM).

Olha, eu já tive casos que, digamos, foram muito marcantes, mas eu não sei se eles representariam a média do PIBID. Eu já tive caso de alunos que entraram para o curso e descobriram, ficaram muito frustrados quando eles descobriram que era só licenciatura. [...] E aí quando começam no PIBID se descobrem bons professores, futuros bons professores, descobrem um prazer em compartilhar, em ensinar. A gente percebe, então, as duas coisas: a gente tem muitos alunos que participam do PIBID e vão fazer pós-graduação mais na área mesmo da ciência, digamos, da botânica, da ecologia, da zoologia, etc e tem outros que vão para a docência (CA\_4\_IFTM).

Os coordenadores (CA\_1\_IFNMG) e (CA\_3\_IFTM) acreditam que o PIBID estimula os egressos do curso de licenciatura participantes do PIBID a se encaminharem para a educação básica com maior frequência. No depoimento do coordenador (CA\_3\_IFTM) também se destaca a convergência de opinião do CA com o bolsista de ID observado no capítulo quatro, em que esses licenciandos afirmam que vão para o magistério da educação básica em razão da pouca oferta de trabalho em outras áreas da Biologia, reforçando a ideia de opção pela docência por falta de alternativa.

A coordenadora (CA\_2\_IFNMG) defende que o programa deve ter um alcance maior, como o interesse pelo letramento científico do professor e a preocupação de formar um bom profissional, acima de tudo, visto que são necessárias outras medidas para se resolverem problemas como atrair jovens para a profissão docente.

O *tempo de participação do Bolsista de ID no programa* emergiu da questão da entrevista em que perguntamos aos CA o que eles destacavam no PIBID. Um dos temas recorrentes foi o tempo de permanência do bolsista de ID no programa, visto que a CAPES havia apresentado aos participantes as mudanças pelas quais o PIBID passaria com a Portaria 46/2016. Notamos que esse tema repercutiu apenas nas entrevistas dos CA do IFNMG, que tinham muitas críticas a essa portaria, mas apoiavam a limitação do tempo de participação no programa. Esse tema também fez parte das narrativas do bolsista de ID e SUP desse mesmo instituto. Apesar de os envolvidos com programa no IFTM terem se referido à Portaria 46/2010

durante a entrevista, e não levantarem a questão do tempo de permanência, na ocasião, a atenção desses participantes estava focada no término do programa.

Entre os aspectos defendidos pelos CA para que o tempo de participação do bolsista de ID no programa seja diminuído estão: dar oportunidade para que outros licenciandos interessados no PIBID também possam viver a experiência; evitar que o bolsista de ID fique desmotivado ao repetir as mesmas atividades, estimulando-o e tornando-o mais produtivo. A esse respeito, apresentamos os relatos a seguir:

Eu, particularmente, acredito que projeto para um do PIBID de quatro anos é muito tempo para ele ficar no PIBID. Eu penso que ele deveria participar do PIBID um ano ou dois no máximo. Agora o que eu vi na prática. Para o pibidiano ficar mais de dois anos num programa desses não é interessante. Por que? Porque as atividades começam a ficar repetitivas pra ele. Os conteúdos passam a ser os mesmos, como é que ele passa a fazer algo diferente? [...] A outra coisa é que também limitar o tempo, oportuniza pra muitos que não entraram no programa. Porque temos muitos alunos não participaram do programa e, por exemplo, um projeto de quatro anos daria pra você ter pelos quatro vezes mais pessoas atendidas se fosse, por exemplo, limitado para um ano (CA\_1\_IFNMG).

Eu tenho alunos que ele está há quatro anos no PIBID, fazendo quatro anos em agosto (2016), então essa nova proposta que diz que o aluno só pode ficar 24 meses é muito positiva, porque o indivíduo não se acomoda, ele não começa a usar daquela condição de ser bolsista apenas pela razão financeira, entende? [...] Eu penso que sendo só dois anos deveria privilegiar alunos a partir dos 3º, 4º períodos, seria interessante. Eu não tenho convicção de que a entrada precoce do licenciando na escola estimula a permanência desse aluno no curso de licenciatura (CA\_2\_IFNMG).

Segundo os CA do IFNMG, a limitação do tempo de dedicação do pibidiano ao programa é necessária, pois poderia favorecer que mais licenciandos pudessem participar do PIBID, visto que no IFNMG o programa tem uma demanda muito grande de alunos interessados, e também colaboraria para a manutenção da motivação em relação à atividades desenvolvidas.

Quando se pensa na questão da oferta de oportunidades iguais para todos os estudantes, isso envolve buscar mecanismos que possam estender o programa aos futuros professores. Quanto à motivação para executar as atividades do programa, soluções como um rodízio entre escolas e etapas da educação também resolveriam essa questão, por um lado. Por outro lado, não entendemos que o exercício da docência possa ser igual a ponto de desmotivar o futuro professor, pois, mesmo que as atividades e o conteúdo a ser ministrado sejam “iguais”, os contextos e os sujeitos serão sempre diferentes, e cada discurso provoca um efeito e uma leitura diferente.

Quanto ao controle externo da produtividade do bolsista de ID sugerido pelo coordenador (CA\_2\_IFNMG), apesar de concordarmos que um sistema de avaliação da participação do pibidiano é importante para se avaliar os resultados do programa, defendemos que isso pode ser feito institucionalmente, por exemplo, por meio de ações que acontecem habitualmente em programas de iniciação científica como: exigência que esse aluno tenha um índice de rendimento acadêmico que o habilite a concorrer a uma vaga no programa; exigência de registro das atividades realizadas por eles balizado pela teoria disponibilizada durante o curso; exigência de participação em grupos de estudo, entre outras ações que poderiam ser definidas pelo grupo.

O aspecto *o envolvimento da CAPES* resultou, também, da pergunta sobre o que os CA gostariam de destacar no PIBID. De modo geral, os depoimentos criticam a forma como a CAPES avalia o PIBID, seja nas exigências do relatório; ou da produção acadêmica sobre o programa; seja pela definição difusa das diretrizes do programa nos documentos oficiais; ou pela avaliação genérica que CAPES faz sobre o subprojeto, já que essa agência não indica claramente em que pontos o desenvolvimento do subprojeto é falho e precisa melhorar; ou, ainda, pelo desconhecimento da CAPES sobre a educação básica e seus condicionantes, que fazem com que as exigências fiquem acima do que é possível fazer.

Eis os depoimentos acerca do tema.

No final do ano, todo coordenador tem que fazer um relatório geral, com todas as atividades do ano. Você tem que fazer um relatório monstruoso e colocar todas as atividades desenvolvidas durante o ano, que a gente manda para o coordenador institucional para fazer um relatório só, pra Capes (CA\_1\_IFNMG).

Mas eu acho que não é claro como sistematicamente está sendo avaliado o PIBID, tipo assim: eu propus o PIBID com o intuito de formar novos professores, para que eles desenvolvessem o gosto e optassem em ser professor da educação básica e tal, mas como... aí no final do ano a gente envia os nossos relatórios para a Capes, entende? O máximo que ela envia pra gente é se ficaram bons ou não, se tem pendências, se estão dentro do padrão ou não. [...] “Ah, você propôs essa atividade, por que essa atividade proposta no seu projeto não foi realizada?” Sabe não tem. Não tem um mecanismo de controle. Então assim, as pessoas acham que está ótimo, né? Alguém tem que me dar um feedback (CA\_2\_IFNMG).

Eu acho que precisaria que o pessoal da CAPES que estabelece os critérios e a forma de avaliação dos relatórios, a forma de, digamos, “dar a nota” ao relatório, é eles terem uma visão mais realista do que é a escola de ensino fundamental e médio no Brasil. Eles cobram, por exemplo, publicação de capítulo de livro, publicação de trabalhos em congresso internacional. Na modalidade em que o PIBID existe, que para mim, é a que funciona melhor, é a que atende melhor aos objetivos do PIBID você não consegue espaço, ao

menos no meu ponto de vista, a menos que a pessoa seja muito criativa pra escrever um capítulo de livro. [...]Se cada um dessas pessoas que estabelecem as regras passasse um mês dentro da sala de aula, mesmo que seja numa cidade top, mas numa escola pública da rede estadual, da rede municipal, mas sem mexer um músculo para facilitar a vida do professor, da sala de aula, nem nada. Ele ia mudar os critérios de avaliação do relatório (CA\_4\_IFTM).

Os relatórios são formas de regulação necessárias para justificar todo investimento realizado no PIBID, dada a dimensão do programa. Acreditamos que é uma prestação de contas à sociedade que, inclusive, deveria ser apresentada à comunidade acadêmica da IES, dando publicidade às ações do projeto, e submetendo essas ações à avaliação de seus pares.

Constatamos a relevância da opinião da coordenadora (CA\_2\_IFNMG) ao observar que a CAPES não realiza uma avaliação que considere cada relatório em sua especificidade, de maneira a nortear as ações futuras dos participantes do programa na sua execução. Há meios de se fazer isso através da criação de comissões internas ou em conformidade com as comissões avaliativas de cursos do MEC. Essa rede de colaboração poderia fomentar a reflexão sobre a formação de professores entre as IES.

Uma opinião polêmica foi da coordenadora (CA\_4\_IFTM) sobre o papel da CAPES no fomento ao PIBID, ao apontar que falta à CAPES um cuidado maior em estabelecer as exigências do programa, pois as atividades das escolas de educação básica públicas não dão espaço para a atividade de escrever e publicar. No entanto, o que está sendo proposto pelo programa é o registro crítico das atividades do PIBID que podem ser transformadas em artigo, desde que haja um trabalho conjunto do ID, SUP e CA sob a coordenação desse último.

O PIBID, enquanto um programa que vincula a participação nas atividades ao recebimento de contrapartida financeira tem um papel importante no fomento à formação inicial de professores e um dos aspectos mais recorrentes foi *o investimento na formação inicial de professores*. Segundo os depoimentos dos CA, a bolsa também é relevante, na medida em que contribui para a permanência do aluno no curso de licenciatura.

Deve-se ter em vista, contudo, que questões que envolvem uma formação de professores que possam elevar a qualidade dessa formação, valorizar o magistério ou formar docentes em nível superior para a escola de educação básica estão além da concessão de bolsas. São questões estruturais clássicas da formação docente que foram e são discutidas há muito tempo no Brasil e que exigem políticas públicas mais efetivas, razões pelas quais apresentamos o depoimento a seguir do coordenador (CA\_1\_IFNMG). Sua fala é um pungente desabafo que traz implícitas as vozes dos profissionais da educação. Esse fato por si justifica a inclusão desse depoimento



em um trabalho cuja finalidade é pensar um programa de fomento à formação do futuro professor, razão por que fechamos este capítulo com ele.

O programa como eu falei mostrou que realmente se a gente tiver investimento, a motivação, que é hoje, talvez, o que mais falta na educação brasileira, ela passe a fazer parte do dia a dia do profissional da educação. Porque mais do que qualquer outra coisa, o que mais tá faltando para nós é motivação. O PIBID, no início, deu para nós todas as condições que precisaríamos para desenvolver as atividades. Além da bolsa que era uma tranquilidade, porque você coordenar três escolas, ter quinze bolsistas sob a sua responsabilidade, mais três supervisores e fazer isso sem um incentivo financeiro, desestimularia qualquer um a entrar no programa, para começar. Tanto que muitos professores não querem receber estagiários na escola. É difícil encaixar estágio hoje porque tem muita oposição a estágio, nem toda escola recebe estagiário. Porque não há um incentivo para que o professor receba, para que a escola receba. Esse fator tranquilizou o professor: “Não, eu estou recebendo, é um valor razoável para a atividade que vou desenvolver.” Isso deu tranquilidade, deu incentivo para ele trabalhar. Os bolsistas, a mesma coisa. Nem adianta falar que você vai conseguir fazer PIBID com bolsista voluntário, pode esquecer! A questão material; é outra coisa que nos dava tranquilidade total. Você sabia que podia planejar qualquer atividade e que ela podia ser executada. A gente comprava de tudo: material de laboratório, material de papelaria, carpintaria, informática, passagens. O que você pensasse em desenvolver o programa financiava pra você; o programa disponibilizava para você. Então, a minha visão é que o que manteve o programa com qualidade foi o investimento que foi feito nele. Investimento humano, investimento material, porque isso, realmente, aumentou a autoestima dos profissionais, tanto os acadêmicos quanto os professores. Inclusive, eu tenho uma teoria particular, aliás não é nem uma teoria. Para mim nós só vamos melhorar a educação no Brasil o dia que nós transformarmos a educação como prioridade número um, não só no *slogan* de governo, mas transformar o profissional da educação no profissional mais valorizado do país. Pegar, por exemplo, a partir de hoje e falar: o teto salarial no Brasil não vai ser do Ministro do STF, o teto salarial vai ser do professor da educação básica. Ninguém vai poder ganhar mais no serviço público do que o professor da educação básica. Aí vem alguém e diz “Mas professor da educação básica ganhar 20 mil reais, 30 mil reais, você tá doido? Uma pessoa que não tem formação nenhuma, não tem nem graduação muitas vezes. E esse cara vai começar a ganhar 20 mil reais por mês?” Qual o problema? Não tem problema nenhum. Nós precisamos pensar no futuro, porque a partir do momento que você transforma o profissional da educação no mais valorizado, a partir dali os melhores profissionais do país vão migrar para a área da educação. Eles vão em busca da valorização, primeiro financeira, depois a valorização social, que é o *status*. O *status* depende da questão financeira; só tem *status* a profissão que remunera bem. O gari não tem *status* não é por causa da atividade que ele faz, é porque ele ganha muito menos que os outros profissionais. Porque se ele ganhasse mais que os outros, seria a atividade que todo mundo queria fazer. Então, nós teríamos os melhores candidatos do país fazendo ENEM para disputar uma vaga nos cursos de licenciatura. As melhores cabeças do país estariam voltadas para a educação. Agora, isso tem que ser feito na prática. Não adianta achar que com esses programas apenas nós vamos melhorar a qualidade. Primeiro, nós estamos selecionando os candidatos de menor nota no processo seletivo para o curso de licenciatura.

Hoje, está entrando no curso de licenciatura, basicamente, quem não está conseguindo entrar em outros cursos. Muitos se candidatam ao curso de licenciatura porque sabem que não conseguir entrar em outros cursos. Daí, você imagina a dificuldade nossa em formar esses profissionais que já chegam com uma dificuldade terrível. Uma defasagem muito grande, eles chegam quase que analfabetos funcionais, muitos deles sem saber ler direito, sem saber escrever, fazer contas básicas. E essa pessoa, você tem que transformar em um professor, alguém que vai conseguir ensinar. Nós temos que selecionar os melhores profissionais, as melhores cabeças para transformar essas pessoas em multiplicadores que são os professores. O PIBID na minha concepção, em termos de educação, veio, para mim, para comprovar o que todo mundo já sabia e já sabe. Que na educação tudo a ver com recurso que se disponibiliza pra ela. Eu não sou a favor dessa ideia de que é só recurso financeiro que vai resolver o problema da educação; porque na minha concepção pode não ser só recurso financeiro que vai resolver o problema da educação, mas sem ele não se resolve nada (CA\_1\_IFNMG).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, pretendemos revisitar o caminho percorrido, retomando os objetivos que orientaram a construção desta tese. Buscamos conhecer os efeitos do PIBID nos Institutos Federais do Norte de Minas Gerais e Triângulo Mineiro identificando e analisando as reinterpretações, as resistências ou mudanças dessa proposta, considerando o aspecto da recontextualização e das repercussões do programa na formação docente dos estudantes de licenciatura das instituições investigadas e participantes do PIBID.

Nessa investigação foram abordados os estudos sobre o PIBID realizados entre 2011 e 2015, levantando os aspectos positivos e as críticas, ao mesmo tempo em que examinamos as políticas públicas de formação de professores para compreender as suas correlações com o programa. Foram levantados dados sobre processo de implementação do PIBID nos dois institutos investigados, a partir do desenvolvimento dos subprojetos do curso de Ciências Biológicas iniciados a partir do Edital da CAPES nº 18 de 2010.

Primeiramente foi traçado o perfil dos bolsistas de iniciação à docência (ID), professor supervisor (SUP) e professor coordenador de área (CA), bem como as percepções desses segmentos sobre o programa. Os dados evidenciaram que o bolsista do PIBID se assemelha com o perfil dos estudantes brasileiros (GATTI e BARRETO, 2009). A maioria é do sexo feminino em ambos os institutos, evidenciando a crescente feminização do magistério de nível médio. São jovens, na maioria na faixa etária de 18-24 predominantemente, egressos quase todos de escolas públicas e com uma renda familiar muito baixa, sendo a bolsa um auxílio financeiro importante para esses jovens. Já em relação ao segmento SUP nas duas instituições investigadas, metade deles tem menos de 45 anos, sendo a maioria do gênero feminino, tendo realizado a licenciatura em instituições privadas, em curso presencial, possuindo pós-graduação *lato sensu*, e remunerada, em sua maioria, com três a cinco salários mínimos e efetivos no cargo. A maioria dos CA dos IFNMG e do IFTM tem mais de 40 anos, do gênero feminino, com mais de 15 anos de magistério, tendo realizado curso de licenciatura na área em que atua e lecionam mais de duas disciplinas em cursos de graduação e/ou ensino médio.

Constatamos na análise do conteúdo das entrevistas que o PIBID constitui um espaço de vivência do exercício docente que repercutiu na formação inicial de professores na medida em que levou os sujeitos envolvidos, no desenvolvimento do subprojeto na escola de educação básica, a se aproximarem do ofício de docentes.

Podemos dizer que o PIBID reduziu o distanciamento entre a universidade e a escola de educação básica ao inserir o bolsista de ID no cotidiano escolar. O programa beneficiou, também, o aluno da educação básica por meio da inserção de novas metodologias, estratégias de ensino e de materiais didáticos, mas a mudança ficou circunscrita aos envolvidos com o programa, promovendo a melhoria da aprendizagem daqueles alunos da escola de educação básica cujo professor exercia o papel de supervisor. Os depoimentos dos bolsistas de ID do IFTM ressaltaram que houve um efeito positivo na formação inicial de professores, pois o programa estimulou o futuro professor a mudar sua percepção e suas expectativas sobre a profissão.

Chama a atenção no PIBID/IFTM a percepção dos bolsistas de ID sobre algumas questões e desafios que tiveram que enfrentar. São questões relativas à avaliação da aprendizagem, às avaliações externas que dirigem e determinam como o professor da educação básica organiza e desenvolve o conteúdo e os conhecimentos estabelecidos por diretrizes específicas para aquele determinado nível de educação, nem sempre adequadas à realidade. Para eles, a estrutura escolar inviabiliza a inovação. A preocupação com a aprendizagem do aluno da educação básica vem dando lugar à preocupação com o desempenho desse aluno nas avaliações externas e, para eles, há um certo estado de comodismo diante deste fato.

Ao lado disso, os bolsistas de ID do IFNMG evidenciam em suas falas que as exigências do mundo moderno, com as mudanças tecnológicas, implicaram um novo modelo de educação que a escola não consegue contemplar. Para eles, cabe à formação do professor acompanhar essas demandas, de forma a desenvolver profissionais que consigam criar um espaço educativo atraente e que possibilite a inserção da diversidade de indivíduos que estão na escola.

Mudar a formação requer uma ruptura com questões muitas vezes além do alcance do programa. Aspectos relacionados ao currículo da educação básica, ao cumprimento conteúdo obrigatório, às avaliações externas, às vezes, tornam-se prioridade em detrimento da real aprendizagem do aluno. O pibidiano busca, muitas vezes, modificar esse cenário, mas, na melhor das hipóteses, ele se conforma e passa a reproduzir o existente.

No tocante à importância e definição da prática, as análises levaram-nos a perceber que há uma apologia à técnica como forma de combater aspectos como o desinteresse do aluno pelo conteúdo, a indisciplina, a dificuldade de aprendizagem. A técnica é entendida como um “receituário” a ser utilizado para favorecer a construção do conhecimento pelo aluno da educação básica. Entendemos que essa abordagem limita o professor a um mero reproduzidor de

bons modelos. Dessa forma, se o contexto mudar, ele não saberá trabalhar com situações imprevistas.

Os docentes, de uma maneira geral, afirmaram que o PIBID lhes ajudou a reverem suas práticas e que os pibidianos planejaram e realizaram aulas práticas e outras atividades usando abordagens que despertaram maior interesse da turma. O problema é que essas aulas “mais motivadoras e interessantes” contaram com três bolsistas de ID além do professor. Será que quando o professor estiver sozinho em uma classe, ele conseguirá trabalhar de maneira inovadora, preparando materiais e organizando atividades que mobilizem e estimulem os alunos a aprenderem determinados conteúdos ou a adquirirem certas habilidades?

Foi também objetivo do PIBID “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”. Os bolsistas de ID e os Supervisores se queixaram de que o planejamento terminava tomando muito tempo nas reuniões. Gostariam de ter tido tempo para fazerem uma avaliação sobre o trabalho realizado. Esta reflexão e avaliação sobre aquilo que foi desenvolvido pelos bolsistas, incluindo não apenas atividades e material de ensino, mas também manejo de classe e atitudes do bolsista, são muito importantes para sua aprendizagem profissional e para sua formação pessoal, como alguém que será responsável pela educação de jovens brasileiros.

O desenvolvimento do PIBID, os institutos investigados se assemelham em relação a esse aspecto, pois, para os bolsistas de ID, não existem ações que levam o aluno a pensar sobre a prática, sendo considerada apenas a realização da prática em si. Essa ausência de reflexão é um problema a ser enfrentado na formação de professores, pois sem pensar a prática e refletir sobre esta, não se adquire consciência sobre as razões das falhas e até mesmo sobre os fatores que permitiram o sucesso de uma atividade.

O cuidado na seleção do SUP precisa ser considerado pela coordenação do programa, visto que, durante as entrevistas com os participantes do PIBID - IFNMG, verificamos que o SUP não é o professor responsável pela disciplina, e isso tem causado, de acordo com os bolsistas de ID entrevistados, perda na qualidade da aprendizagem da docência. Consideramos que esse cuidado visa a selecionar um profissional que realmente inspire o professor em formação, que ele seja, realmente, um professor com habilidades e competências que o diferencie dos demais. Cuidado semelhante deveria se ter com o professor da universidade que assumirá a função de coordenador de área.

Apesar de não ser um objetivo do PIBID, os participantes da pesquisa ressaltam que o programa ampliou as perspectivas profissionais do licenciando que passou a desejar a docência do ensino superior. Despertou, também, o interesse dos licenciandos pela pesquisa e pelos cursos de pós-graduação.

Foi ainda objetivo do PIBID “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior/Educação Básica e de elevar a qualidade das ações acadêmicas dos cursos de licenciatura”. Foi recorrente nos relatos dos bolsistas que os professores formadores que fizeram bacharelado têm dificuldade de abordar o conteúdo específico, de forma a fazer com que o futuro professor compreenda como ele vai transformar esse conteúdo em conteúdo escolar. A fala dos licenciandos evidencia que os professores bacharéis dos institutos valorizam o saber específico em detrimento do saber pedagógico, e que o currículo do curso apresenta conteúdos distanciados dos conteúdos curriculares da escola de educação básica, e que o professor da licenciatura não mostra a relação daquilo que ensina com aquilo que será ensinado. Apesar de muitas mudanças, o curso de licenciatura ainda está centrado na formação 3+1, com a nítida separação entre conteúdo específico e o conteúdo da docência. O PIBID não tem alcance e nem foi desenvolvido para resolver esse problema. O PIBID busca superar esse tipo de problema oferecendo a um grupo de alunos oportunidade de vivências que o ajudem nessa travessia, ou seja, que oportunizem integração, ou melhor, articulação entre teoria e prática.

Para os segmentos SUP e CA do IFTM, os planejadores desconhecem a realidade da escola pública brasileira e elaboram diretrizes e orientações muito distantes dessa realidade. Há um distanciamento entre os legisladores e o “chão” da escola, o que provoca uma espécie de sensação de fracasso nas pessoas que devem executar os subprojetos na escola-campo.

Da forma como o PIBID foi realizado, percebemos que programas dessa natureza passam por uma fase de apogeu, em que se observa que resultados são produzidos, para então haver um decréscimo de recursos e de entusiasmo que afeta a viabilidade do programa. Isso demonstra a efemeridade de programas de formação de professores no Brasil, que parecem nascer com o término anunciado. A pesquisa que ora se conclui foi realizada numa fase em que os recursos disponíveis estavam sendo reduzidos, muitas mudanças eram anunciadas para o programa, o que trazia forte insegurança, muita falta de esperança e um intenso sentimento de decepção aos participantes.

Decepção da qual compartilhamos pois, para o programa ser entendido como Política Pública de Formação, precisaria ser universal e contemplar todos alunos da licenciatura,

começando por estabelecer em seus editais que, para participar do programa, um dos pré-requisitos seria institucionalizar o programa dentro das IES, nos projetos de cursos da licenciatura, pois o programa ganhou contornos de algo que está externo à instituição. Ele não é incorporado ao curso e nem institucionalizado, porque muitas vezes a gestão (reitor, pró-reitores, diretor de *campus*), desconhecem a dimensão do PIBID.

Por isso defendemos uma posição mais efetiva da pró-reitoria de ensino e da gestão do *campus* sobre o PIBID, de maneira que o programa seja incorporado no PPC do curso de licenciatura, como uma unidade curricular, para que ele tenha lastro com o curso, não só com os professores coordenadores de área, mas com todos os demais professores, para que a experiência com o PIBID possa servir como reflexão sobre a prática.

Ainda que o programa tenha sido uma experiência relevante em relação em à formação inicial por promover o contato direto do licenciando com a realidade escolar a partir do início do curso, permitindo ao estudante vivenciar de perto os desafios da profissão, há a necessidade de se buscar dados sobre os desdobramentos do programa para que ele não se torne apenas uma complementação à formação docente. Pesquisas de longo alcance, que busquem mapear o destino profissional de ex-pibidianos se tornam importantes nesse contexto, tendo em vista o alto valor de recursos investido. Saber onde estão os bolsistas de ID, o que fazem e se optaram pela docência da educação básica é um importante aspecto a ser pesquisado.

Por fim, é preciso defender que a reflexão sobre as ações desenvolvidas durante o PIBID conjugada ao estudo contínuo das teorias educativas, poderiam contribuir para se construir conhecimento sobre a escola, produzindo, dessa forma, uma nova percepção sobre a formação de professores, seus referenciais e necessidades. O PIBID poderia servir como laboratório para que pudéssemos pensar a formação de professores a partir de um modelo próprio, evitando, talvez, o uso de modelos baseados na experiência de outros países com realidades muito diferentes da nossa.

As políticas públicas, sem dúvida, são recontextualizadas de acordo com a realidade em que estão inseridas. No IFNMG apesar de estar em uma região mais pobre parece que despertou mais entusiasmo nos participantes que no IFTM. É que esse último por estar em uma região mais rica oferece mais oportunidade aos alunos e professores da educação básica, como por exemplo, o magistério na rede privada.

Finalmente, é importante destacar três aspectos. O primeiro diz respeito aos resultados inesperados. Os bolsistas, muito deles, ao invés do magistério na educação básica passaram a ter interesse por pesquisa e pela docência no ensino superior. É possível, ainda, que, para outros,

o PIBID tenha representado uma experiência negativa, a qual serviu para desistirem de ser professor. O segundo se relaciona ao fato das respostas nos questionários se concentrarem, quase sempre, nos aspectos positivos do PIBID. Já nas entrevistas, os participantes apontaram problemas e levantaram questões sobre o programa

E concluindo, pode-se dizer que experiências como o PIBID mostram que mesmo conseguindo alcançar algum de seus objetivos, tornam-se urgentes medidas mais amplas e radicais relativas à formação de professores. A magnitude dos problemas da Educação Brasileira inclui, desde questões de infraestrutura e material didático, passando pela precariedade da formação docente e envolvendo aspectos como salário dos professores, exige recursos financeiros e vontade política. Refletir sobre o PIBID nos coloca diante dos graves problemas sociais e políticos com que se defronta o povo brasileiro. É urgente que tomemos algumas iniciativas para reverter a situação educacional e social do Brasil.



## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz (coord.). **Formação de Professores no Brasil**: Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias de mudança. São Paulo: Moderna, 2016.
- ALMEIDA, Patrícia C. A.; BIAJONE, Jefferson. Saberes Docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em: set./2016.
- ALTMAN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 30 de jul. 2016.
- ALVES, Francisco C. PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3595.pdf>> .Acesso em: 30 de jul. 2015.
- ALVES, Wanderson F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>>. Acesso em: 6 ago.2016.
- AMBROSETTI, Neusa B. Et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: olhar dos estudantes. *Educação e Perspectiva*, Viçosa, v. 4, nº 1, pp. 151-174, jan./jun. 2013.
- ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez.1999.
- ANDRÉ, Marli. E. D. (Org.). **Formação de professores no Brasil:1990-1998**. Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002. (Série Estado do conhecimento, n. 6).
- ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa, formação e prática docente. In. ANDRÉ, Marli. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed. Campinas: Papyrus,2006. p.55-69.
- ANDRÉ, Marli E. D. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/5>>. Acesso em: 25 out. 2015.
- ANDRÉ, Marli E. D. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acesso em: 5 maio 2016.

ANDRÉ, Marli E. D. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. IPEA, Fundação João Pinheiro, 2013. Acesso em: Consulta Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Disponível em: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o\\_atlas/quem\\_faz/atlas\\_regiao\\_metropolitana/](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/quem_faz/atlas_regiao_metropolitana/)>. Acesso em: 20 set. 2016.

ASSIS, Maria Celina. **Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: implantação e desafios. 2013. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. 7. reimpressão rev. e atualizada. Lisboa: Ed.70, , 2009.

BARRETTO, Elba S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/38541/S0100-15742012000300005.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2 maio 2016.

BARRETTO, Elba S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2016.

BARROSO, João. (org). Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, n. 39, 2004.

\_\_\_\_\_. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, nº 92, out. 2005.

\_\_\_\_\_. **A regulação das políticas públicas de educação** : espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006. - 262 p.: il. ; 23 cm. - (Ciências da educação; 1).

\_\_\_\_\_. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação, Temas e Problemas**, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. 12 e 13, 2013, pp. 13-25. Disponível em: <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/viewFile/11/5>. Acesso em 10 set. 2017.

BASOZÁBAL, Elisa U. La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar. **Revista de Educación**, nº 298, pp. 163-197, 1992.

BASTOS, ROBSON S. As recomendações da OCDE para a formação do professor no Brasil. IN: XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/CONBRACE. VI Congresso Internacional de Ciências do esporte/CONICE. 2015, Vitória, **Anais...** Vitória, ES, 2015.

BENDRATH, Eduard A.; GOMES, Alberto A. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. In: **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.157-171, jul.-dez. 2010.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de T. T. Silva e L. F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 dez. 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 7 set. 2014.

\_\_\_\_\_. 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 nº 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. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 11 jun. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)>. Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 3 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 05 jun. de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. [2008?]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 7 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)>. Acesso em: 7 set 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília, 2010b. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PAR**- Planos de ações articuladas. 2011. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/par>>. Acesso em: 3 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. ENADE 2014. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de Área Ciências Biológicas. Versão: 07/04/2016. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2014/2014\\_rel\\_ciencias\\_biologicas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_ciencias_biologicas.pdf) > Acesso em: 12 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 de março. 2012a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm)>. Acesso em: 7 set 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012b. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 set. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 3 out.2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Resolução CNE/CBE n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 jul. de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 65, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)> . Acesso em: 3 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 de maio de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm)> Acesso em: 8 set. De 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de janeiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D8977.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8977.htm)> Acesso em: 12 set. De 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, v. 54, n. 12, p. 75-86, 1992.

BRZEZINSKI, Iria.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1988. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p. 82-100, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação de profissionais da educação:1997- 2002**. Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2006. (Série Estado do conhecimento nº 10).

\_\_\_\_\_. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação e Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 60-81, 2007a.

BRZEZINSKI, Iria. **GT 8: a pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história**. 2007b. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho\\_encomendado\\_gt08\\_-\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt08_-_int.pdf) >. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, E. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddl=1834](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddl=1834)>. Acesso em: 05 mai. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação: 2003-2010**. Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2014. (Série Estado do conhecimento; n. 13).

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital nº 01/2007/CAPES. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 dez. 2007a. Disponível em: [https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf) Acesso em: 05 set. 2014.

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007b. Disponível em: <[https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_Normativa\\_38\\_PIBID.pdf](https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2014.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 set. 2009. Disponível em: <[http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122\\_PIBID.pdf](http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2014

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital nº 018/2010/CAPES. PIBID municipais e comunitárias. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 abr. 2010a. Disponível em: <[https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18\\_PIBID2010.pdf](https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf)> Acesso em: 05 set. 2014.

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da \_\_\_\_\_. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 abr. 2010b. Disponível em: <[https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72\\_PIBID.pdf](https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_PIBID.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2014.

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 136, de 01 de julho de 2010, altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao PIBID. 2010c. Disponível em: <<http://PIBID.iff.edu.br/navegacao/historico>>. Acesso em: 5 set. 2014.

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB**: relatório de gestão: 2009-2012. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID**. Brasília, 2010d. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID>>. Acesso em: 7 set. 2014.

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013a. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2013a. Disponível em: <[http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2014.

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB**. Relatório de gestão - 2009-2013. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2014.

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital nº 61/2013/CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013c. Disponível em: <[http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf)>. Acesso em: 3 out. 2015.

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de gestão do exercício de 2013**. 2014. Disponível em: <[https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/Contas\\_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2013.pdf](https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2013.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Relatório de gestão do exercício de 2014. 2015. Disponível em: <[http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/Contas\\_Publicas/2014\\_Relatorio\\_de\\_Gestao\\_CAPES.pdf](http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2014_Relatorio_de_Gestao_CAPES.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Relatório de gestão do exercício de 2015. 2016. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas\\_Publicas/2015\\_Relatorio\\_de\\_Gestao.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2015_Relatorio_de_Gestao.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 046, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em 17 de ago. de 2016.

COLLUCCI, Cláudia. MEC prepara aperfeiçoamento de professores. **Folha Online**, São Paulo, 12 mar. 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd120304d.htm>. Acesso em 15 ago. 2016.

CURY, Carlos, J. A Formação Docente e a Educação Nacional. 2003. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb\\_Art64.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf)> Acesso em: 27 jul. 2016

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

\_\_\_\_\_. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/541>>. Acesso em: 25 maio 2015.

DOURADO, Luiz F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 234-252. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 maio 2016.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p.161-182.

FELDMANN, Marina G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FELÍCIO, Helena M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em:<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12752&dd99=view&dd98=pb>> Acesso em: 28 maio 2015.

FERREIRA, Diana L. A relação entre OCDE e a política de formação docente brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 35., 2012. Porto de Galinhas, PE. **Anais...** Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2190\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2190_int.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2016.

FLORES, Maria A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715>>. Acesso 12 set. 2016.



FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 89, p. 137-168, set. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Ed. Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. PNE e formação de professores: contradições e desafios. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/451/582>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GALIAN, Claudia V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/884/622>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. A recontextualização e o nível de exigência conceituado conhecimento escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 763-778, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a06v37n4.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>>>. Acesso em: 16 out. 2015.

GATTI, B.A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/media/download/54b66375dd8b8.pdf>> Acesso em: 28 out. 2015.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009a.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP - ISSN 1984-5332 - vol. 1, n. 1, maio, 2009b. pp. 90-102.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, M. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC, 2009c.

GATTI, Bernardete A. Et al. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais** – n. 1, maio 2010a, pp. 95-138. Fundação Victor Civita, São Paulo. Disponível em: <<http://vazzi.pro.br/educacao/arquivos/estudos-pesquisas-1.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

\_\_\_\_\_. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.1, 2010b. pp. 139-210.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010c.

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

GATTI, Bernardete A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/SEP, 2014a.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014b. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

\_\_\_\_\_. A formação inicial para a formação de professores a educação básica: as licenciaturas. In: **DOSSIÊ Educação**. Revista USP, São Paulo, n. 100, dez.2013/Jan./fev. 2014c. p. 33-46.

GOMES, Daniela F. **Implementação de licenciaturas para a Formação de Professores da Educação Básica nos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia**. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília DF, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**, Porto, Porto Editora, 1995.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_Religiao\\_De\\_ficiencia/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_De_ficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: mar. 2013.

CENSO DEMOGRÁFICO 2015. Pesquisa de Informações Básicas Municipais - MUNIC. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/protacao-social/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html?edicao=16788>>. Acesso em: mar. 2016.

IFNMG – INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. Plano de Desenvolvimento **Institucional**: 2014 a 2018. 2013. Disponível em: < <http://www.ifnmg.edu.br/>>. Acesso em: 3 out. 2014.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Proposta – Edital nº 61/2013**. Projeto Institucional do PIBID. (Mimeo).

IFTM – INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2014 a 2018. 2014. Disponível em: [www.iftm.edu.br](http://www.iftm.edu.br)>. Acesso em: 3 out. 2014.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Proposta – Edital nº 61/2013**. Projeto Institucional do PIBID. (Mimeo).

IMBÉRNON, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2008/2014**: folder. Brasília: MEC/INEP, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 set. 2106.

IPIRANGA, Ana S. R. Et al. Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. Caderno EBAPE.BR vol.3 no.4 Rio de Janeiro Dec. 2005 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512005000400009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512005000400009)> Acesso em: 10 out. 2016.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 353-366, maio/ago.2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644412068>>. Acesso em: 7 out. 2014.

KORITIAKE, Luiz A. **Atuação dos organismos internacionais na educação**. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/64.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016

KUENZER, Acácia Z. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 63, ago. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007)> Acesso em: 12 set. 2015.

LEITE, Calinda; FERNANDES, Preciosa; MOURAZ, Ana. Contextualização Curricular: princípios e práticas. Interacções n.º 22, pp. 1-5, 2012. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1533/1224>. Acesso em: 12 ago. 2016.

LEITE, Miriam S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yes Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. 2004. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, v.20, n. 68, p. 239-277, dez.1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. vol.38, n.1, pp.13-28. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt)>

\_\_\_\_\_. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

LIMA, Fernanda B. G.. A formação de professores nos institutos federais: perfil da oferta. **Revista Eixo**, Brasília/DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013a. Acessível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n48/a06v21n48.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

LIMA, Luciana L. ; D'ASCENZI. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013b.

LOPES, Alice C. Políticas de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012

MAINARDES, Jefferson.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v.11, n.22, p. 31-54, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=575>>. Acesso em: 13 set. 2016.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p.95-108, maio/ago. 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.9, p. 51-75, set./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.

**Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, nº 03, pp. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> . Acesso em: 14 jul. 2016.

MARQUES, Carlos A.; DINIZ PEREIRA, Júlio E. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação e Sociedade**, v.23, n. 78, p. 171-183 , abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a10v2378.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

MARQUES, Amanda C. T. L.; PIMENTA, Selma G. . É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. In: Revista Metalinguagens. n. 3, mai. 2015, p. 135-156. Disponível em: <http://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Amanda-Cristina-Teagno-Lopes-MARQUES-e-Selma-Garrido-PIMENTA.pdf>. Acesso em: 20 de ago de 2017.

MAUÉS, Olgaíses C. As políticas de Formação de Professores: a “universitarização” e a prática. **Série Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 16, p. 164-179, jul/dez, 2003.

\_\_\_\_\_. A política da OCDE para a educação e a formação docente: A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.º 1, pp. 75-85, jan/abr. 2011.

MAUÉS, Olgaíses C.; MOTA JUNIOR, Willian P. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923>>. Acesso em 12 ago. 2016.

MAZZEU, Lidiane T. B. **A política de formação docente no Brasil**: fundamentos teóricos e epistemológicos. 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>> . Acesso em: 15 set.2016.

MINAYO, M. C. De S. (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1992.

MINAYO, M. C. S. ; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3,p. 239-262, jul./set., 1993.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos, SP: UFSCar, INEP; 2002a.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: UFSCar, 2002b.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E- Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 2005/jul. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum?>> . Acesso em: 12 dez. 2014.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/313/321>>. Acesso em: 12 set. 2016.

MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, Cleoni M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>>. Acesso em: 2 maio 2016.

MURILLO, P. E. et. Al. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes* 6 – 2005. p. 1-22.. Disponível em:<<https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2393>> Acesso em: 12 agosto de 2017.

NEVES, Carmen M. C. A CAPES e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira Pós-graduação**, Brasília, v. 8, p. 353 - 373, mar. 2012. Suplemento 2.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, v.22, n. 74, p. 27- 42, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

NÓVOA, António (Org.) **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992a.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, coord. - Os professores e a sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1992b. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em:<<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>> Acesso em: 11 ago 2015

\_\_\_\_\_. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Simpro, 2007. Palestra. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Professores**: imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009a.

Disponível em:<

[http://www.etepb.com.br/arq\\_news/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf)>

Acesso em: 12 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, n.350, p. 203-218, Sep./Dic. 2009b. Disponível em: < [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Pensar: alunos, professores, escolas, políticas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n.2, p.7-17, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set.-Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, , v. 26 n° 92, out. 2005.

\_\_\_\_\_. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista/ Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n° 44, dez.2006.

\_\_\_\_\_. Política Educacional a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28 n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/13/Artigo4.pdf>. Acesso em: 29 de jul. de 2017.

\_\_\_\_\_. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Org.). **Política e gestão da educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011a. p. 71-90.

\_\_\_\_\_. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PENA, Geralda A. C., **Docência na educação profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal . 2014, 290f. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, Fabiola Andrade; PINHO, Maria José de; PINHO Edna Maria da Cruz. A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão. **Revista temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 104-115, jan./jun. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n.3/4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em: <[http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/Arquivo\\_referente\\_ao\\_Anexo\\_V\\_do\\_Edital\\_CEAR\\_06\\_2013.pdf](http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/Arquivo_referente_ao_Anexo_V_do_Edital_CEAR_06_2013.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez Editora, 6.ed, 2011.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán ; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

ROMANOWSKI, Joana P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez., 2012.

\_\_\_\_\_. Tendências da pesquisa em formação de professores. Atos de **Pesquisa em Educação**, v. 8, n. 2, p.479-499, mai./ago. 2013.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1280>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p.173-182, dez. 2000.



Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-1574200000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200000300009)>. Acesso em: 16 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 15-49, nov. 2003a.

\_\_\_\_\_. A contribuição de Bernstein para a sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, nov. 2003b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300002)>. Acesso em: 02 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Formação docente**: questões atuais. 2010. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/62.pdf>>. Acesso em: 28/11/2014.

\_\_\_\_\_. A Qualidade da escola pública: a contribuição dos professores e de sua formação. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.) et al. **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 26-51.

\_\_\_\_\_. Entrevista com o professor António Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v.4, n.1, p.224-237, jan./jun.2013. Entrevista. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/436/112>>. Acesso em: 15 set. 2015.

SANTOS, Lucíola L. C. P.; BRAÚNA, Rita C. A. O PIBID em foco: questões e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO, 10., 2014, Salvador, BA. **Anais...** Salvador, BA, 2014. Mimeografado.

SANTOS, William Batista; LIMONTA, Sandra Valeria. Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica. **Teoria e Prática**. v. 24. n. 47. Rio Claro: UNESP, set/dez, 2014, p. 176-194.

SANTOS, Nelma F. **A formação inicial de professores de física em centros federais de educação tecnológica: contribuições e críticas**. 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Lorene. Et al. Formação inicial de professores, Pibid e a opção pela docência. In: **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 1, pp. 97-124, jan.-jun. 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/7095/5429>. Acesso em: 25 jul. de 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira Educação**, Abr 2009, vol.14, no.40, p.143-155. ISSN 1413- 2478

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação Articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SILVEIRA, Hélder E. O Pibid no Brasil: e agora? Para onde ir? In: BARBOSA, Ednalva V. Et al. (org). **A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade**. Campinas, Mercado das Letras, 2015, pp. 57-70.

SCHIRMER, Saul B. CORREIA, Daniele. SAUERWEIN, Inés P. S. Onde estão os egressos do PIBID/UFMS/Subprojeto Física? **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**, Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, n. 2, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Ademilson de S. A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. Ensaio: avaliação política pública Educacional, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 443-464, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a08v22n83.pdf>>. Acesso em 16 set 2016.

TANURI, Eleonor; TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Marina M. R; ALMEIDA, Patrícia C. A. Alunos do Ensino Médio e a atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

TERIGI, Flavia. Tres problemas para las políticas docentes. Paineel “Docentes, ¿ víctimas o culpables? Una mirada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos”. Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo, 22, 23 y 24 de junio de 2006.

\_\_\_\_\_. Priorizar la producción de saberes sobre la enseñanza, el trabajo docente y la formación. Conferencia dictada como parte del panel: “los espacios de prácticas y residencias desde las políticas públicas” en la Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba, 2008.

\_\_\_\_\_. Apresentação del Documento Básico. In: VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Santillana, 2013, p. 69-82.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-194.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 14 reimp. São Paulo: Atlas, 2006

TROJAN, Rose Meri; PEREIRA, Gisele Adriana Maciel ; CORREA, V. S. A. . A Influência da OCDE nas políticas de avaliação sob a perspectiva do Pisa e do Talis. In: **5º Encontro Internacional de Educação Comparada**, 2012, Belém do Pará. 5º Encontro Internacional de Educação Comparada: Avaliação do Rendimento Escolar – Dimensões Internacionais. Belém do Pará: Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 2012. v. 1. p. 1-19

VERDUM, Priscila L. **Formação inicial de professores para educação básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS**. 2015. 281f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, 2015.

VIEIRA, Sofia L. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção. In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-89

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores no Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 76-87, 1998.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/8/1>>. Acesso em: 2 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 238 p. (Coleção Docência)

## APÊNDICE A - Modelo do questionário Bolsista de ID

### QUESTIONÁRIO DO BOLSISTA DE ID

Prezado(a) Licenciando(a)

O questionário que se segue faz parte da primeira etapa de uma pesquisa que visa a analisar o processo de “**O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): as repercussões do programa sob o olhar de seus atores**”. Por meio das respostas poderemos levantar tanto o que pensam os licenciandos sobre o curso de formação de professores, quanto os licenciandos bolsistas do subprojeto do PIBID desenvolvido no curso de licenciatura dos Institutos Federais do Triângulo Mineiro – IFTM e Norte de Minas Gerais – IFNMG sobre o programa. Faremos também entrevistas e nelas aqueles que desejarem poderão expressar sua opinião e poderemos aprofundar alguns aspectos que não constam deste questionário. **Caso queira participar deste segundo momento basta preencher o item identificação.**

A sua colaboração, ao preencher este questionário, será importante para o êxito do nosso projeto de pesquisa. Esclarecemos que suas respostas não serão identificadas, interessando à pesquisadora apenas as informações prestadas. **Portanto sua identidade será preservada e todos os dados serão tratados de forma ética e sigilosa.**

Desde já agradeço a colaboração.

Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar

**Q01. Campus em que estuda:**

- ( 1 ) IFNMG – Campus Salinas
- ( 2 ) IFNMG – Campus Januária
- ( 3 ) IFTM – Campus Uberaba

**Q02. Período do curso em que está matriculado:** \_\_\_\_\_

### II – FORMAÇÃO

**Q03. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?**

- ( 1 ) Todo em escola pública.
- ( 2 ) Todo em escola privada (particular).
- ( 3 ) Maior parte em escola pública.
- ( 4 ) Maior parte em escola privada (particular).
- ( 5 ) Metade em escola pública e metade em escola privada.

**Q04. Você ficou algum período sem estudar ? Se sim, quanto tempo?**

- ( 1 ) Não
- ( 2 ) Menos que 1 ano
- ( 3 ) Dois anos ou mais

**Q05. Quantas horas por semana, aproximadamente, você se dedica aos estudos, excetuando as horas de aula?**

- ( 1 ) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- ( 2 ) Uma a três.
- ( 3 ) Mais de três a sete horas.
- ( 4 ) Mais de sete a doze horas.
- ( 5 ) Mais de doze horas.

### III – OPÇÃO PELA DOCÊNCIA E DESAFIOS

**Q06. Como você avalia os aspectos relativos à carreira que influenciaram sua opção pela carreira docente. Considere as seguintes modalidades:**

	(1) Grande Influência	(2) Média ou relativa Influência	(3) Nem grande nem média influência	(4) Nenhuma influência
<b>Q6.1</b> Prestígio da profissão				
<b>Q6.2.</b> Remuneração salarial				
<b>Q6.3.</b> Influência de pessoas na família que são professores				
<b>Q6.4.</b> Identificação com o magistério				
<b>Q6.5.</b> Facilidade de acesso ao curso				
<b>Q6.6.</b> Afinidade com a área do conhecimento				
<b>Q6.7.</b> Carga horária diária de trabalho				
<b>Q6.8.</b> Estabilidade no cargo				
<b>Q6.9.</b> Autonomia na tomada de decisões				
<b>Q6.10.</b> Aposentadoria com salário integral				
<b>Q6.11.</b> O calendário escolar com muitos feriados e férias maiores que a maioria dos empregos				

**Q07 . Você pretende ser professor da educação básica depois que se formar?**

- ( 1 ) Sim
- ( 2 ) Não
- ( 3 ) Talvez

### IV – EXPERIÊNCIA COM O PIBID

**Q08. Você utiliza a bolsa do PIBID para:**

- ( 1 ) Moradia
- ( 2 ) Alimentação
- ( 3 ) Gastos Pessoais
- ( 4 ) Diversão
- ( 5 ) Auxílio nas despesas familiares
- ( 6 ) Material para seu estudo

**Q09. As atividades do PIBID contribuem para o seu desempenho nas disciplinas de conteúdo específico do seu curso?**

- ( 1 ) Contribuem amplamente.
- ( 2 ) Contribuem parcialmente.
- ( 3 ) Contribuem muito pouco.
- ( 4 ) Não contribuem.

**Q10.Você considera que o PIBID modificou sua opinião sobre a atividade docente?**

- ( 1 ) Extremamente
- ( 2 ) Muito
- ( 3 ) Moderadamente
- ( 4 ) Pouco
- ( 5 ) Não Modificou

**Q11. Com que frequência você se encontra com o seu professor supervisor?**

- ( 1 ) Semanalmente
- ( 2 ) Quinzenalmente
- ( 3 ) Mensalmente
- ( 4 ) Quando necessário

**Q12. Com que frequência você se encontra com o seu coordenador de área?**

- ( 1 ) Semanalmente.
- ( 2 ) Quinzenalmente.
- ( 3 ) Mensalmente.
- ( 4 ) Quando necessário.

**Q13. A sua participação no PIBID alterou o seu desejo de permanecer no curso de licenciatura?**

- ( 1 ) Extremamente
- ( 2 ) Muito
- ( 3 ) Moderadamente
- ( 4 ) Pouco
- ( 5 ) Modificou

**Q16. Você costuma levar trabalho relacionadas ao PIBID para fazer em casa?**

- ( 1 ) Sempre
- ( 2 ) Quase sempre
- ( 3 ) De vez em quando
- ( 4 ) Quase nunca
- ( 5 ) Nunca

**Q14. Você encontrou dificuldade ao executar as atividades propostas pelo PIBID?**

- ( 1 ) Sempre
- ( 2 ) Quase sempre
- ( 3 ) De vez em quando
- ( 4 ) Quase nunca
- ( 5 ) Nunca

**Q17. Quanto tempo você gasta em casa para as tarefas relacionadas ao PIBID?**

- ( 1 ) Até 2 horas por semana.
- ( 2 ) De 3 a 5 horas por semana.
- ( 3 ) De 6 a 8 horas por semana.
- ( 4 ) De 9 a 10 horas por semana.
- ( 5 ) Mais de 11 horas por semana.

**Q15. Na sua opinião a bolsa é o principal motivo que leva as pessoas a participar do PIBID?**

- ( 1 ) Quase sempre
- ( 2 ) Em alguns casos
- ( 3 ) Quase nunca

**Q18. Que atividades desempenhadas por você como bolsista do PIBID na escola-campo e que estão diretamente relacionadas ao subprojeto:**

	( 1 ) De grande importância	( 2 ) De média importância	( 3 ) Nem grande nem média importância	( 4 ) De pouca importância
<b>Q18.1.</b> Acompanhamento em reuniões pedagógicas.				
<b>Q18.2.</b> Acompanhamento em reuniões de pais.				
<b>Q18.3.</b> Participação em feiras de conhecimento e/ou evento semelhante.				
<b>Q18.4.</b> Atividades de monitoria.				
<b>Q18.5.</b> Reforço extraturno.				
<b>Q18.6.</b> Elaboração e aplicação de atividades avaliativas.				
<b>Q18.7.</b> Participação em grupos de estudo e reflexão sobre educação e prática de ensino.				
<b>Q18.8.</b> Realização de atividades administrativas relacionadas ao trabalho da secretaria da escola.				

**Q19. Algumas afirmações são usadas para explicar o papel dos alunos bolsistas no desenvolvimento do subprojeto do PIBID na escola-campo. Assinale sua posição, considerando sua situação na escola-campo que você atua. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)**

	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo
<b>Q19.1.</b> Os licenciandos assumem as responsabilidades da docência de forma natural.			
<b>Q19.2.</b> Os licenciandos se sentem mais confiantes diante dos desafios da docência.			
<b>Q19.3.</b> Os licenciandos podem estabelecer a relação teoria e prática.			
<b>Q19.4.</b> Os licenciandos sentem se estimulados a permanecerem na profissão.			
<b>Q19.5.</b> Os licenciandos podem aproveitar a experiência para seguir carreira docente em nível superior, usando a escola como local de pesquisa de mestrado ou doutorado.			
<b>Q19.6.</b> Os licenciandos podem ter contato direto com o aluno da educação básica, perceber os problemas de aprendizagem e ajudar estes alunos a superá-los.			
<b>Q19.7.</b> Os licenciandos podem aprender mais com a prática desenvolvida na escola de educação básica do que com a organização curricular do curso de licenciatura			

**Q20. Avalie a importância da do trabalho desenvolvido na escola-campo através do PIBID, numa escala de 0 a 10.**

**Q20.1 Renovar Práticas Pedagógicas**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Q20.2 Promover a superação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Q20.3 Realizar a interação entre a educação básica e instituição de ensino superior (IES).**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Q20.4 Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica pública em avaliações externas.**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Q20.5 Melhorar a qualidade da formação de professores.**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**V – IDENTIFICAÇÃO****Q21. Gênero:**

- ( 1 ) Masculino
- ( 2 ) Feminino

**Q22. Faixa etária:**

- ( 1 ) 18 a 24 anos.
- ( 2 ) 25 a 30 anos.
- ( 3 ) 31 a 35 anos.
- ( 4 ) 36 a 40 anos.
- ( 5 ) 41 a 45 anos.
- ( 6 ) 46 a 50 anos.
- ( 7 ) mais de 50 anos.

**Q23. O seu estado civil é:**

- ( 1 ) Solteiro(a)
- ( 2 ) Casado(a)
- ( 3 ) Viúvo(a)
- ( 4 ) Outro

**Q24. Você tem filhos?**

- ( 1 ) Não
  - ( 2 ) Sim.
- Quantos \_\_\_\_\_.

**Q25. Você reside:**

- ( 1 ) Com familiares.
- ( 2 ) Sozinho(a).
- ( 3 ) Em uma república de estudantes.
- ( 4 ) Em uma pensão ou pensionato.

**Q26. Você possui trabalho assalariado?**

- ( 1 ) Sim
- ( 2 ) Não

**Q27: Qual a sua renda familiar?** (Considere a soma do salário bruto de todos os membros da família e também outras rendas).

- ( 1 ) Até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00 inclusive).
- ( 2 ) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 788,00 até R\$ 1.576,00 inclusive).
- ( 3 ) De 3 a 5 salários mínimos (de R\$ 2.364,00 até R\$ 3.940,00 inclusive).
- ( 4 ) De 6 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.728,00 até R\$ 7.880,00 inclusive).
- ( 5 ) Mais que 10 salários mínimos.

**Q28. Caso queira participar da segunda etapa da pesquisa**

1.Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE B - Modelo do questionário Professor Supervisor(SUP)

### QUESTIONÁRIO PROFESSOR SUPERVISOR

Prezado(a) Professor(a)

O questionário que se segue faz parte da primeira etapa de uma pesquisa que visa a analisar o processo de **“O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): as repercussões do programa sob o olhar de seus atores”**. Por meio das respostas poderemos levantar o que pensam os professores supervisores do subprojeto do PIBID desenvolvido no curso de licenciatura dos Institutos Federais do Triângulo Mineiro – IFTM e Norte de Minas Gerais – IFNMG sobre o programa. Faremos também entrevistas e nelas aqueles que desejarem poderão expressar sua opinião e poderemos aprofundar alguns aspectos que não constam deste questionário. **Caso queira participar deste segundo momento basta preencher o item identificação.**

A sua colaboração, ao preencher este questionário, será importante para o êxito do nosso projeto de pesquisa. Esclarecemos que suas respostas não serão identificadas, interessando à pesquisadora apenas as informações prestadas. **Portanto sua identidade será preservada e todos os dados serão tratados de forma ética e sigilosa.**

Desde já agradeço a colaboração.

Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar

#### I FORMAÇÃO

**Q01. Qual das opções abaixo melhor representa o seu nível de escolaridade completo?**

- ( 1 ) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau).
- ( 2 ) Ensino Médio – outros (antigo 2º grau).
- ( 3 ) Ensino Superior – licenciatura.  
Qual? \_\_\_\_\_.
- ( 4 ) Ensino Superior – Bacharelado.  
Qual? \_\_\_\_\_.
- ( 5 ) Pós-graduação (Especialização).
- ( 6 ) Pós-graduação (Mestrado).
- ( 7 ) Pós-graduação (Doutorado).

**Q02. Você realizou seu curso superior em uma Instituição?**

- ( 1 ) Pública
- ( 2 ) Privada

**Q03. De que forma você realizou o curso superior?**

- ( 1 ) Presencial
- ( 2 ) Semipresencial
- ( 3 ) Em serviço
- ( 4 ) A distância

#### II EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

**Q04. Ano/série que leciona:**

\_\_\_\_\_

**Q05. Em qual período do dia você leciona?**

- ( 1 ) Apenas de manhã
- ( 2 ) Apenas a tarde
- ( 3 ) Apenas a noite
- ( 4 ) De manhã e a tarde
- ( 5 ) De manhã e a noite
- ( 6 ) De tarde e a noite
- ( 7 ) Manhã, tarde e noite

**Q06. Há quanto tempo você está lecionando?**

- ( 1 ) Há menos de 1 ano.
- ( 2 ) De 1 a 2 anos.
- ( 3 ) De 3 a 5 anos.
- ( 4 ) De 6 a 9 anos.
- ( 5 ) De 10 a 15 anos.
- ( 6 ) De 16 a 20 anos.
- ( 7 ) Há mais de 20 anos.

**Q07. Você exerce outra atividade que gere remuneração?**

- ( 1 ) Não
- ( 2 ) Sim, na Rede Estadual de Ensino.
- ( 3 ) Sim, na Rede Municipal de Ensino.
- ( 4 ) Sim, na Rede Privada de Ensino.
- ( 5 ) Sim, em outra atividade

**Q07.1 Em caso positivo, que outra atividade remunerada você exerce?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Q08. Em quantas escolas você trabalha?**

- ( 1 ) Apenas na escola-campo em que se desenvolve o subprojeto do PIBID.
- ( 2 ) Em 2 escolas.
- ( 3 ) Em 3 escolas.
- ( 4 ) Em 4 ou mais escolas.

**Q09. Há quantos anos você trabalha na escola-campo do PIBID?**

- ( 1 ) Há menos de 1 ano.
- ( 2 ) De 1 a 3 anos.
- ( 3 ) De 4 a 9 anos.
- ( 4 ) De 10 a 15 anos.
- ( 5 ) Mais de 15 anos

**Q10. Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?**

- ( 1 ) Efetivo
- ( 2 ) Contrato Temporário/provisório

**Q11. Qual a sua carga horária semanal na escola-campo do PIBID?**

- ( 1 ) Menos de 20 horas-aula.
- ( 2 ) De 20 horas-aula.
- ( 3 ) De 20 a 30 horas-aula.
- ( 4 ) De 31 a 40 horas-aula.
- ( 5 ) De 26 a 29 horas-aula.
- ( 6 ) Mais de 40 horas-aula.

**Q12. Ao todo, quantas horas-aula você ministra por semana?** (Conte apenas as horas em sala de aula)

- ( 1 ) Menos de 20 horas-aula.
- ( 2 ) De 20 horas-aula.
- ( 3 ) De 20 a 30 horas-aula.
- ( 4 ) De 31 a 40 horas-aula.
- ( 5 ) De 26 a 29 horas-aula.
- ( 6 ) Mais de 40 horas-aula.

**Q13. Qual o seu salário bruto como professor(a) na escola-campo do PIBID?** (Considere a soma de tudo que você ganha como professor(a) com adicionais, se houver)

- ( 1 ) Até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00 inclusive).
- ( 2 ) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 788,00 até R\$ 1.576,00 inclusive).
- ( 3 ) De 3 a 5 salários mínimos (de R\$ 2.364,00 até R\$ 3.940,00 inclusive).
- ( 4 ) De 6 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.728,00 até R\$ 7.880,00 inclusive).
- ( 5 ) Mais que 10 salários mínimos

**III – OPÇÃO PELA DOCÊNCIA E DESAFIOS****Q14. Como você avalia os aspectos relativos à sua carreira que influenciaram sua opção pela carreira docente.**

	(1) Grande Influência	(2) Média ou relativa Influência	(3) Nem grande nem média influência	(4) Nenhuma influência
Q14.1. Prestígio da profissão.				
Q14.2. Remuneração salarial.				
Q14.3. Influência de pessoas na família que são professores.				
Q14.4. Identificação com o magistério.				
Q14.5. Facilidade de acesso ao curso.				
Q14.6. Afinidade com a área do conhecimento				
Q14.7. Carga horária diária de trabalho.				
Q14.8. Estabilidade no cargo.				
Q14.9. Autonomia na tomada de decisões.				
Q14.10. Aposentadoria com salário integral.				
Q14.11. O calendário escolar com muitos feriados e férias maiores que a maioria dos empregos				

**Q15. Como você avalia os aspectos relativos ao contexto escolar da escola-campo do PIBID, de acordo com as seguintes modalidades:**

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
<b>Q15.1</b> Relações de trabalho com outros professores.				
<b>Q15.2</b> Relações de trabalho com os demais funcionários.				
<b>Q15.3</b> Relações de trabalho com membros do núcleo gestor.				
<b>Q15.4</b> Relações de trabalho com os pais dos alunos.				
<b>Q15.5</b> Relações de trabalho com a Secretaria Municipal ou Estadual de Educação.				
<b>Q15.6</b> Relações de trabalho com o Instituto Federal.				
<b>Q15.7</b> Ambiente físico (infraestrutura).				
<b>Q15.8</b> Recursos materiais (mobiliário e equipamentos; livros e computadores).				

**Q16. Qual o número médio de alunos em sala de aula na escola-campo do PIBID que você trabalha?**

- ( 1 ) 25 alunos.
- ( 2 ) 30 alunos.
- ( 3 ) 35 alunos.
- ( 4 ) 40 alunos.
- ( 5 ) 45 alunos.
- ( 6 ) Mais de 45 alunos.

**Q20. Na sua opinião com que frequência as dificuldades que você encontrou ao realizar as atividades de supervisão propostas pelo PIBID comprometeram o seu trabalho de professor(a)?**

- ( 1 ) Sempre
- ( 2 ) Quase sempre
- ( 3 ) De vez em quando
- ( 4 ) Quase nunca
- ( 5 ) Nunca

#### IV – EXPERIÊNCIA COM O PIBID

**Q17. Na sua opinião o PIBID contribui para o processo de formação inicial de professor?**

- ( 1 ) Contribui amplamente.
- ( 2 ) Contribui parcialmente.
- ( 3 ) Contribui muito pouco.
- ( 4 ) Não contribui.

**Q21. Na sua opinião com que frequência as atividades do PIBID contribuem para a sua atualização no campo do ensino?**

- ( 1 ) Sempre
- ( 2 ) Quase sempre
- ( 3 ) De vez em quando
- ( 4 ) Quase nunca
- ( 5 ) Nunca

**Q18. Com que frequência em média, você se encontra com os licenciandos?**

- ( 1 ) Semanalmente
- ( 2 ) Quinzenalmente
- ( 3 ) Mensalmente
- ( 4 ) Quando necessário

#### V ATIVIDADES DOCENTES E O PIBID

**Q22. Você costuma levar trabalho relacionado ao PIBID para fazer em casa?**

- ( 1 ) Sempre
- ( 2 ) Quase sempre
- ( 3 ) De vez em quando
- ( 4 ) Quase nunca
- ( 5 ) Nunca

**Q19. Com que frequência, em média, você se encontra com o coordenador de área?**

- ( 1 ) Semanalmente
- ( 2 ) Quinzenalmente
- ( 3 ) Mensalmente
- ( 4 ) Quando necessário

**Q23. Na sua opinião a bolsa é o principal motivo que leva as pessoas a participarem do PIBID?**

- ( 1 ) Quase sempre
- ( 2 ) Em alguns casos
- ( 3 ) Quase nunca

**Q24. Quanto tempo você gasta em casa para as tarefas relacionadas ao PIBID?**

- ( 1 ) Até 2 horas por semana.
- ( 2 ) De 3 a 5 horas por semana.
- ( 3 ) De 6 a 8 horas por semana.
- ( 4 ) De 9 a 10 horas por semana.
- ( 5 ) Mais de 11 horas por semana.

**Q25. Além das atividades desempenhadas por você como professor da educação básica na escola-campo, que outras atividades você desempenha e que estão diretamente relacionadas ao subprojeto do PIBID? Classifique as atividades na tabela abaixo:**

	( 1 ) De grande importância	( 2 ) De média importância	( 3 ) Nem grande nem média importância	( 4 ) De pouca importância
<b>Q25.1.</b> Socialização dos conhecimentos adquiridos com o programa com outros docentes da escola- campo que não participam do PIBID.				
<b>Q25.2.</b> Orientação pedagógica ao aluno bolsista.				
<b>Q25.3.</b> Realização de oficinas para professores da escola campo do PIBID.				
<b>Q25.4.</b> Visitas ao Instituto Federal.				
<b>Q25.5.</b> Elaboração coletiva do planejamento das atividades e ações a serem desenvolvidas pelos bolsistas.				
<b>Q25.6.</b> Supervisão dos planos de aula e materiais pedagógicos utilizados pelos bolsistas na execução das atividades.				
<b>Q25.7.</b> Participação em grupos de estudo e reflexão sobre educação e prática de ensino.				
<b>Q25.8.</b> Reuniões com o aluno bolsista para orientação.				
<b>Q25.9.</b> Reuniões com o coordenador de área.				
<b>Q25.10.</b> Relatório parcial e final das atividades desenvolvidas.				
<b>Q25.11.</b> Participação em feiras de conhecimento e/ou evento semelhante.				

**Q26. Avalie a importância da do trabalho desenvolvido na escola-campo através do PIBIB, numa escala de 0 a 10.**

**Q26.1 Renovar Práticas Pedagógicas**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Q26.2 Promover a superação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Q26.3 Realizar a interação entre a educação básica e instituição de ensino superior (IES).**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Q26.4 Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica pública em avaliações externas.**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Q26.5 Melhorar a qualidade da formação de professores.**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Q27. Algumas afirmações são usadas para explicar o papel dos professores supervisores no desenvolvimento do subprojeto do PIBID na escola-campo. Assinale sua posição, considerando sua situação na escola-campo que você atua. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)**

	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo
<b>Q027.1.</b> Os professores assumem novas responsabilidades com a execução do subprojeto do PIBID na escola-campo.			
<b>Q027. 2.</b> Os professores estão se sentindo obrigados a dominarem novas práticas, novos saberes, novas competências que atendam ao objetivo do programa.			
<b>Q027.3.</b> Os professores estão estimulados a se dedicarem mais ao ensino.			
<b>Q027.4.</b> Os professores consideram que o PIBID contribui para ajudar alunos da educação básica a superar problemas de aprendizagem.			
<b>Q027.5.</b> Os professores percebem no programa uma oportunidade de aperfeiçoamento de sua prática docente.			
<b>Q027.6.</b> Os professores consideram que os licenciandos podem aprender mais na escola de educação básica do que com o currículo do curso de licenciatura.			

**VI. IDENTIFICAÇÃO****Q28. Gênero:**

- ( 1 ) Masculino  
( 2 ) Feminino

**Q29. Faixa etária:**

- ( 1 ) 25 a 30 anos.  
( 2 ) 31 a 35 anos.  
( 3 ) 36 a 40 anos.  
( 4 ) 41 a 45 anos.  
( 5 ) 46 a 50 anos.  
( 6 ) mais de 50 anos.

**Q30. Caso queira participar da segunda etapa da pesquisa**

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - Modelo do questionário Coordenador de Área CA

### QUESTIONÁRIO COORDENADORES DE ÁREA (CA)

**Prezado(a) Professor(a)**

O questionário que se segue faz parte da primeira etapa de uma pesquisa que visa a analisar o processo de **“O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): as repercussões do programa sob o olhar de seus atores”**. Por meio das respostas poderemos levantar o que pensam os professores coordenadores de área do subprojeto do PIBID desenvolvido no curso de licenciatura dos Institutos Federais do Triângulo Mineiro – IFTM e Norte de Minas Gerais – IFNMG sobre o programa. Faremos também entrevistas e nelas aqueles que desejarem poderão expressar sua opinião e poderemos aprofundar alguns aspectos que não constam deste questionário. **Caso queira participar deste segundo momento basta preencher o item identificação.**

A sua colaboração, ao preencher este questionário, será importante para o êxito do nosso projeto de pesquisa. Esclarecemos que suas respostas não serão identificadas, interessando à pesquisadora apenas as informações prestadas. **Portanto sua identidade será preservada e todos os dados serão tratados de forma ética e sigilosa.**

Desde já agradeço a colaboração.  
Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar

### I – SITUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL

**Q01. Campus em que trabalha**

- ( 1 ) IFNMG – Campus Salinas
- ( 2 ) IFNMG – Campus Januária
- ( 3 ) IFTM – Campus Uberaba

**Q02. Curso (s) em que atua:**

---

**Q03. Disciplina (s) que leciona:**

---



---

**Q04. Ano de ingresso no Instituto Federal:**

---

**Q07. Você desenvolve alguma atividade de pesquisa na Instituição?**

- ( 1 ) Sim
- ( 2 ) Não

**Q05. Regime de trabalho:**

- ( 1 ) Efetivo 20 horas.
- ( 2 ) Efetivo 40 horas.
- ( 3 ) Efetivo Dedicção Exclusiva.

**Q08. Você desenvolve alguma atividade de extensão na Instituição?**

- ( 1 ) Sim
- ( 2 ) Não

**Q06. Níveis de ensino nos quais atua:**

- ( 1 ) Técnico integrado
- ( 2 ) Técnico subsequente
- ( 3 ) Superior
- ( 4 ) Pós-graduação

**Q09. Atualmente, você ocupa algum cargo além da coordenação de área do PIBID na Instituição?**

- ( 1 ) Sim  
( 2 ) Não

Em caso positivo, cite: \_\_\_\_\_

**Q10. Há quanto tempo você desenvolve as atividades de coordenador de área do PIBID na Instituição?**

- ( 1 ) menos de um ano.  
( 2 ) de 1 a 2 anos.  
( 3 ) mais de 3 anos.

**Q11. Tempo de experiência no magistério no Instituto Federal:**

- ( 1 ) Menos de 3 anos.  
( 2 ) de 2 a 8 anos.  
( 3 ) de 9 a 14 anos.  
( 4 ) de 15 a 20 anos.  
( 5 ) mais de 20 anos.

## II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**Q12. Graduação:**

- ( 1 ) Bacharelado  
( 2 ) licenciatura

Área: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

**Q13. Pós-graduação:**

- |                      |               |                  |
|----------------------|---------------|------------------|
| ( 1 ) Especialização | ( ) Concluído | ( ) Em andamento |
| ( 2 ) Mestrado       | ( ) Concluído | ( ) Em andamento |
| ( 3 ) Doutorado      | ( ) Concluído | ( ) Em andamento |

**Q14. Você fez cursos de formação continuada voltados para o ensino nos últimos três anos?**

- ( 1 ) Sim  
( 2 ) Não

Em caso positivo, cite os dois últimos:

área: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_ carga horária: \_\_\_\_\_

área: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_ carga horária: \_\_\_\_\_

**Q15. Na sua opinião o que contribuiu de forma mais significativa para sua prática como professor formador de professor? Assinale a mais importante.**

- ( 1 ) Graduação  
( 2 ) Pós-graduação  
( 3 ) Formação Continuada.  
( 4 ) Aprendizagem com os colegas  
( 5 ) Experiências e iniciativas pessoais

## III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ANTERIOR AO INGRESSO NA INSTITUIÇÃO

**Q16. Você exerceu outra atividade além da docência?**

- ( 1 ) Sim

( 2 ) Não

**Em caso positivo, responda, citando todas as atividades exercidas:**

Atividade: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

Atividade: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

Atividade: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

**Q17. Você trabalhou como professor(a) em outra(s) Instituição(ões)?**

( 1 ) Sim

( 2 ) Não

Em caso positivo,

cite: \_\_\_\_\_

—

**Q18. Qual rede de ensino?**

( 1 ) pública

( 2 ) particular

( 3 ) em ambas

**Q19. Quanto tempo de experiência em outra rede de ensino?**

( 1 ) menos de 5 anos.

( 2 ) de 5 a 10 anos.

( 3 ) de 11 a 15 anos.

( 4 ) de 16 a 20 anos.

( 5 ) mais de 20 anos.

**Q20. Em qual nível/modalidade de ensino?**

( 1 ) Ensino Fundamental

( 2 ) Ensino Médio

( 3 ) Ensino Superior

( 4 ) Pós-graduação

( 5 ) Educação Profissional Técnica de Nível Médio

**Q21. Como você avalia os aspectos relativos à sua carreira que influenciaram sua opção pela carreira docente.**

	(1) Grande Influência	(2) Média ou relativa Influência	(3) Nem grande nem média influência	(4) Nenhuma influência
<b>Q21.1</b> Prestígio da profissão.				
<b>Q21.2</b> .Remuneração salarial.				
<b>Q21.3</b> . Influência de pessoas na família que são professores.				
<b>Q21.4</b> .Identificação com o magistério.				
<b>Q21.5</b> .Facilidade de acesso ao curso.				
<b>Q21.6</b> .Afinidade com a área do conhecimento.				
<b>Q21.7</b> .Carga horária diária de trabalho.				
<b>Q21.8</b> .Estabilidade no cargo.				
<b>Q21.9</b> .Autonomia na tomada de decisões.				
<b>Q21.10</b> .Aposentadoria com salário integral.				
<b>Q21.11</b> .O calendário escolar com muitos feriados e férias maiores que a maioria dos empregos				



**IV – EXPERIÊNCIA COM O PIBID**

**Q22. Na sua opinião as atividades no PIBID contribuem para melhorar o desempenho de seus alunos na(s) disciplina(s) que você leciona? Assinale aquele que considera que melhor responde a afirmativa abaixo.**

- ( 1 ) Definitivamente sim
- ( 2 ) Provavelmente sim.
- ( 3 ) Provavelmente não.
- ( 4 ) Definitivamente não.

**Q23. Na sua opinião o PIBID contribui para o processo de formação inicial de professor?**

- ( 1 ) Definitivamente sim.
- ( 2 ) Provavelmente sim.
- ( 3 ) Provavelmente não.
- ( 4 ) Definitivamente não.

**Q24. Na sua opinião as dificuldades que você encontrou para realizar as atividades de coordenação propostas pelo PIBID comprometeram o seu trabalho de professor(a)?**

- ( 1 ) Sempre
- ( 2 ) Quase sempre
- ( 3 ) De vez em quando
- ( 4 ) Quase nunca
- ( 5 ) Nunca

**Q25. Com que frequência, em média, você se encontra com os alunos bolsistas?**

- ( 1 ) Semanalmente
- ( 2 ) Quinzenalmente
- ( 3 ) Mensalmente
- ( 4 ) Quando necessário

**Q26. Com que frequência em média, você se encontra com os professores supervisores?**

- ( 1 ) Semanalmente
- ( 2 ) Quinzenalmente
- ( 3 ) Mensalmente
- ( 4 ) Quando necessário

**Q27. Na sua opinião a bolsa é o principal motivo que leva as pessoas a participarem do PIBID?**

- ( 1 ) Quase sempre
- ( 2 ) Em alguns casos
- ( 3 ) Quase nunca

**Q28. Você costuma levar trabalho relacionadas ao PIBID para fazer em casa?**

- ( 1 ) Sempre
- ( 2 ) Quase sempre
- ( 3 ) De vez em quando
- ( 4 ) Quase nunca
- ( 5 ) Nunca.

**Q29. Quanto tempo você gasta em casa para as tarefas relacionadas ao PIBID?**

- ( 1 ) Até 2 horas por semana.
- ( 2 ) De 3 a 5 horas por semana.
- ( 3 ) De 6 a 8 horas por semana.
- ( 4 ) De 9 a 10 horas por semana.
- ( 5 ) Mais de 11 horas por semana.

**Q30. Além das atividades desempenhadas por você como professor no instituto federal, que outras atividades você desempenha e que estão diretamente relacionadas ao subprojeto do PIBID? Classifique as atividades na tabela abaixo:**

	(1) De grande importância	(2) De média importância	(3) Nem grande nem média importância	(4) De nenhuma importância
<b>Q30.1.</b> Apoio ao trabalho do professor supervisor.				
<b>Q30.2.</b> Palestras sobre temas específicos da educação.				
<b>Q30.3.</b> Realização de oficinas para professores da escola campo do PIBID.				
<b>Q30.4.</b> Visitas à escola campo do PIBID.				
<b>Q30.5.</b> Elaboração coletiva do planejamento das atividades e ações a serem desenvolvidas pelos bolsistas.				
<b>Q30.6.</b> Supervisão dos planos de aula e materiais pedagógicos utilizados pelo bolsistas na execução das atividades.				
<b>Q30.7.</b> Participação em grupos de estudo e reflexão sobre educação e prática de ensino.				
<b>Q30.8.</b> Reuniões com o aluno bolsista para orientação.				
<b>Q30.9.</b> Reuniões com o professor supervisor.				
<b>Q30.10.</b> Relatório parcial e final das atividades desenvolvidas.				
<b>Q30.11.</b> Participação em feiras de conhecimento e/ou evento semelhante.				

**Q31. Algumas afirmações são usadas para explicar o papel dos professores coordenadores de área no desenvolvimento do subprojeto do PIBID na escola-campo. Assinale sua posição, considerando sua situação no subprojeto. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)**

	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo
<b>Q31.1.</b> Os coordenadores de área percebem que o PIBID facilita a relação teoria e prática.			
<b>Q31.2.</b> Os coordenadores de área consideram que o trabalho de coformação de licenciandos que os professores supervisores realizam através do PIBID contribui positivamente para formação inicial de professores da educação básica.			
<b>Q31.3.</b> Os coordenadores de área percebem no programa uma oportunidade de aperfeiçoamento de sua prática docente de formador de professores.			
<b>Q31.4.</b> Os coordenadores de área consideram que o PIBID os estimulam à realização de pesquisa sobre educação, desenvolvendo estudos que contribuem para a melhoria da educação básica.			
<b>Q31.5.</b> Os coordenadores de área consideram que o PIBID estimula a permanência do licenciando na profissão de professor.			
<b>Q31.6.</b> Os coordenadores de área consideram que os licenciandos podem aprender mais com a prática desenvolvida na escola de educação básica do que com a organização curricular do curso de licenciatura.			

**Q32. Avalie a importância da do trabalho desenvolvido na escola-campo através do PIBIB, numa escala de 0 a 10.**

**Q32.1 Renovar Práticas Pedagógicas**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Q32.2 Promover a superação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Q32.3 Realizar a interação entre a educação básica e instituição de ensino superior (IES).**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Q32.4 Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica pública em avaliações externas.**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Q32.5 Melhorar a qualidade da formação de professores.**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**V – IDENTIFICAÇÃO<sup>[[[SEP]]]</sup>**

**Q33. Gênero:**

- ( 1 ) Masculino  
( 2 ) Feminino<sup>[[[SEP]]]</sup>

**Q34. Faixa etária:**

- ( 1 ) 25 a 30 anos  
( 2 ) 31 a 35 anos  
( 3 ) 36 a 40 anos  
( 4 ) 41 a 45 anos  
( 5 ) 46 a 50 anos  
( 6 ) mais de 50 anos

**Q35. <sup>[[[SEP]]]</sup>Caso queira participar da segunda etapa da pesquisa**

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

E mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de Consentimento do sujeito da pesquisa para realização da pesquisa educacional

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS BOLSISTAS DO PIBID – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS – IFNMG E INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO - IFTM

**Título do projeto:** O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): as repercussões do programa sob o olhar de seus atores

**Pesquisadores responsáveis:** Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (orientadora) e Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar (doutoranda)

**Prezado(a) Bolsista do PIBID,**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa educacional. O objetivo do nosso estudo é analisar o processo de implementação do Programa Institucional Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), considerando a percepção dos atores: licenciandos bolsistas, coordenadores de área e dos professores supervisores identificando aspectos positivos e limites do programa, no contexto do IFTM E IFNMG

Caso você se disponha a participar desta pesquisa, inicialmente, você responderá a um questionário que buscará conhecer sua trajetória escolar e acadêmica e também terá questões relativas às suas motivações e expectativas em relação ao Programa Institucional Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, você participará de uma entrevista. Nessa entrevista, buscaremos conhecer como você compreende os diferentes aspectos da docência, como se deu sua inserção no curso de licenciatura, como você percebe seu processo de formação para a docência, quais são os desafios, se há algum, que você enfrenta no *Projeto do PIBID* desenvolvido por sua instituição e quais são as suas reflexões sobre isso. Para não prejudicar suas atividades cotidianas, a entrevista será previamente agendada e realizada onde melhor lhe convier, sendo que você será informado(a) antecipadamente sobre a importância de se ter disponível um tempo mínimo de 60 minutos. Caso você concorde, faremos gravação em áudio da entrevista. A pesquisa terá uma duração aproximada de 12 meses e, ao longo de todo esse período, caso haja necessidade, poderemos acompanhá-lo(a) nas atividades que você realiza no *Projeto do PIBID*. Caso o acompanhemos, pretendemos entender como você lida com essas atividades no sentido de aprender a ser professor/a. Por isso estaremos atentos às suas ações, às suas falas e aos relatórios que você produzir. As observações da pesquisadora serão registradas em diário de campo e alguns dados serão coletados por meio de gravações de áudio e/ou filmagens. Os registros, as gravações de áudio e/ou as filmagens serão feitos somente com seu consentimento, mediante assinatura do Termo de Autorização para Uso de Voz e Imagem, considerando que você deve estar à vontade para definir o que poderá ser registrado, gravado ou filmado em cada situação de observação. A análise de todos os dados coletados respeitará completamente o seu anonimato e, se qualquer informação tiver de ser divulgada em publicações diversas da área acadêmica, seu nome jamais aparecerá sem sua autorização prévia. Ou seja: todos os procedimentos da pesquisa serão feitos de acordo com o seu consentimento e de forma que o sigilo das suas informações seja mantido.

Serão dadas todas as informações que você queira sobre a pesquisa, durante todo o período de sua realização e da preparação do relatório final. Além disso, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, caso não queira mais fazer parte da investigação. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Teremos o cuidado para não provocar nenhum risco decorrente de sua participação no trabalho, por isso, procuraremos diminuir possíveis desconfortos, constrangimentos e, desde já, asseguramos respeitar a sua vontade e o seu tempo sempre que formos coletar as informações.

Nenhuma despesa necessária para a realização da pesquisa será da sua responsabilidade. Vale ressaltar que a sua participação na pesquisa é voluntária, ou seja: você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação no estudo. A responsabilidade por qualquer problema que ocorra em decorrência de sua participação será assumida pelos pesquisadores, os quais lhe darão assistência integral para saná-lo. Além disso, se você vier a sofrer qualquer tipo de dano, previsto ou não neste termo de consentimento, e resultante da sua participação, além do direito à assistência integral, você tem direito a indenização. Se ocorrerem despesas decorrentes de sua participação na pesquisa você será ressarcido(a), pois todos os gastos decorrentes da pesquisa serão de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

Neste termo constam todos os contatos, telefones e endereço dos pesquisadores e do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Assim, a qualquer tempo, você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e/ou sobre sua participação. Desde já agradecemos sua atenção e possível colaboração. Atenciosamente,

**Luciôla Licínio de Castro Paixão Santos.** (Pesquisadora responsável – Orientador) <sup>1111</sup><sub>SEP</sub> Correspondência: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Faculdade de Educação – DMTE – Pampulha – CEP: 31270-901 – Belo Horizonte, MG – Brasil. E-mail: luciolaufmg@yahoo.com.br

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar** (Pesquisadora corresponsável – Doutoranda) Correspondência: Rua Blanche Galassi, 150 - Morada da Colina, Uberlândia – MG. Telefones: (34) 3221-4800; (34) 9133-1035. E-mail: marialourdes@iftm.edu.br

Assinatura: \_\_\_\_\_

O **Comitê de Ética em Pesquisa (COEP)** é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade. Está situado na Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 – Pampulha. CEP: 31270-901 – Belo Horizonte, MG. Telefax: (31) 3409-4592. Horário de atendimento: de 9 às 11h e de 14 às 16h. Correio eletrônico: coep@prpq.ufmg.br

**CONSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA EDUCACIONAL: “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): as repercussões do programa sob o olhar de seus atores”**

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, portador(a) da carteira de Identidade n°  
\_\_\_\_\_, inscrito(a) pelo CPF n° \_\_\_\_\_,

compreendi a natureza e o objetivo deste estudo do qual fui convidado(a) a participar como sujeito de pesquisa. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Entendi que receberei uma cópia datada e assinada deste Termo de Consentimento. Entendi que receberei uma cópia datada e assinada do Termo de Autorização para Uso de Voz e Imagem e estou ciente de que, mesmo aceitando participar da pesquisa, posso a qualquer momento optar por não ter minha voz gravada e/ou minha imagem filmada. Sei que qualquer problema relacionado à pesquisa será tratado sem custos para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo. Sobre o uso do meu nome verdadeiro em publicações e apresentações acadêmicas relativas a essa pesquisa, minha posição é:

- Permito que o nome verdadeiro seja usado.
- Não permito que o nome verdadeiro seja usado. O nome que eu quero que seja usado é: \_\_\_\_\_.

Assinatura do(a) bolsista(a):

\_\_\_\_\_.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Telefone(s) para contato:

\_\_\_\_\_.

## APÊNDICE E – Roteiro da entrevista Bolsista de ID

**a) eixo temático I – aprendizagem da docência: análise dos grupos de bolsistas e licenciandos não bolsistas quanto aos aspectos relacionados à vida acadêmica e à formação profissional;**

1- Que atividades oferecidas pelo curso de Ciências Biológicas do Instituto contribuem para a sua formação inicial?

2- Você considera que os alunos não bolsistas do PIBID também se beneficiam das atividades relacionadas ao PIBID?

**b) eixo temático II – imersão no Cotidiano Escolar: analisar os tipos de atividades desenvolvidas pelos licenciandos que atuam no PIBID, suas impressões sobre o ambiente escolar e as expectativas quanto à profissão docente;**

1- Na sua opinião qual seria o objetivo principal do PIBID?

2- Você poderia apontar conteúdos importantes para o ensino das ciências biológicas que não foram contemplados na matriz curricular do seu curso e que você pode ver concretizado nas atividades desenvolvidas no PIBID?

**c) eixo temático III – trabalho em equipe: análise do nível de interação do licenciando bolsista com a organização, planejamento, articulação das atividades com o currículo, bem como a reflexão sobre as ações do projeto;**

1. Como acontece o planejamento e avaliações das atividades que você deverá desenvolver na escola-campo?

**d) eixo temático IV – processo de implementação do PIBID: análise das percepções sobre o programa para formação inicial, compreensão acerca da proposta do programa como qualificação profissional e aprendizagem da docência.**

1- Você considera que os conhecimentos específicos para a docência disponibilizados pelo seu curso de licenciatura permitem que você desenvolva atividades práticas (de ensino em sala de aula) no PIBID?

2- Como você avalia a atuação do professor da escola nas atividades do PIBID? Como ele está lhe ajudando? Quando se encontra com ele? Qual foi a maior contribuição deste professor no seu trabalho em sala de aula? Considera que esse profissional contribuiu para a sua formação? Como?

3- Das atividades realizadas no programa, quais você considera relevantes. Descreva, por favor e justifique.

4- Você teve alguma dificuldade no programa. Relate-me, por favor.

- 5- Como você avalia a atuação do seu coordenador de área no acompanhamento das atividades que desenvolve no PIBID? Com que frequência se encontra com o coordenador de área? Qual é a dinâmica dessas reuniões? São reuniões individuais ou coletivas? Com quantos alunos?
- 6- Quais são as suas perspectivas em relação à profissão? Pretende atuar na educação básica? Quais são as chances de você fazer pós-graduação?
- 7- O Programa mudou sua percepção a respeito da profissão? Como?
- 8- Na sua opinião, qual é a sua principal função/papel no PIBID e quais são as suas atividades prioritárias?
- 9- Gostaria de destacar algo que não foi perguntado?



## **APÊNDICE F – Roteiro da entrevista Professor Supervisor (SUP)**

**a) eixo temático I – atuação na formação inicial: análise das percepções dos professores supervisores sobre o programa, sua proposta, e a compreensão acerca da importância da sua colaboração na formação do licenciando;**

- 1- Como você ficou sabendo do PIBID? Alguém lhe convidou para participar? Quem?
- 2- O que levou você a participar do programa?
- 3- Você conhece as diretrizes do programa? Como você foi informado (a) destas diretrizes? Qual é o objetivo central do PIBID?
- 4- Você acha que o PIBID trouxe alguma mudança para escola? Enumere.
- 5- Para você, qual é o objetivo central do PIBID?

**b) eixo temático II – prática reflexiva: análise do processo de implementação do programa na reflexão do professor da educação básica sobre a sua própria prática;**

1- Descreva seu dia de trabalho, dizendo o tempo que gasta para ir trabalhar, o tempo que fica na escola e o tempo que gasta em casa, preparando ou realizando coisas relativas à escola?

2- O PIBID alterou esta rotina? Em que aspectos o programa facilita ou dificulta o seu trabalho?

1- O PIBID lhe ajudou mais em relação aos conteúdos ou em relação às metodologias de ensino?

2- Como acontece a discussão e planejamento das atividades que o aluno bolsista desenvolve na sua escola? Você tem ou teve reuniões com os alunos? Como e para que são estas reuniões?

3- Você já participou de reuniões com o professor coordenador de área que trabalha no IF? Como e para que são estas reuniões?

4- Na sua opinião, qual é a sua principal função/papel no PIBID e quais são as suas atividades prioritárias?

**e) eixo temático III - relação com o avanço formativo do licenciando: análise das percepções dos professores supervisores do processo de implementação do programa na formação inicial docente e na aprendizagem da docência, compromisso com a coformação.**

- 1- Observando o contexto atual da escola, o que você acha que favorece ou dificulta a implementação do PIBID?
- 2- Você já teve alunos realizando estágio supervisionado em sua sala de aula? Agora você trabalha com alunos do PIBID. Qual a diferença destes dois grupos em termos as atividades desenvolvidas, do compromisso e da postura?
- 3- Você considera que o programa ajuda na sua formação/atuação profissional? Como? Dê exemplos.

**c) Eixo temático IV – relação com o processo de implementação do PIBID na escola: análise das impressões relativas ao ambiente escolar.**

- 1- O PIBID influenciou ou repercutiu na prática dos demais professores? Houve modificações na rotina da escola após a implementação do PIBID? Quais? Quais as reações você pode observar nos demais professores da escola em relação a implementação do programa?
- 2- Na sua opinião, quais aspectos você destacaria no Programa? Quais aspectos você acredita que podem/devem ser melhorados?
- 3- Gostaria de destacar algo que não foi perguntado?

## **APÊNDICE G – Roteiro da entrevista Professor Coordenador de Área (CA)**

### **a) eixo temático I – prática reflexiva: análise do nível de autonomia do professor formador compreendida como processo de construção permanente;**

1- Você acha que o PIBID trouxe alguma mudança para o Instituto, para o curso de Ciências Biológicas e para escola de educação básica? Enumere.

2- Para você qual é o objetivo central do PIBID?

### **b) eixo temático II – relação com a pesquisa: analisar a articulação entre a orientação do professor formador e a produção de conhecimento;**

5- Você tem observado no Instituto alguma ação no sentido de realizar a articulação do programa com o desenvolvimento de pesquisa no campo da formação de professores? Já participou de algum evento em que apresentou, individualmente ou coletivamente, resultados, experiências do PIBID? Foram eventos do PIBID ou de outros eventos no campo da educação?

6- No geral, quais as orientações e/ou diretrizes que a coordenação institucional e até mesmo a direção do campus e/ou pro-reitoria de ensino tem dado a você em relação ao trabalho desenvolvido no PIBID?

### **c) eixo temático III – relação com a prática pedagógica: análise da articulação entre o conteúdo da disciplina trabalhada pelo professor formador e a produção de materiais pedagógicos aplicados na escola campo;**

1- Você considera que o PIBID contribui para a formação continuada dos professores da educação básica? Como? Esta contribuição é maior no domínio dos conteúdos ou das metodologias de ensino, incluindo produção de material.

2- Como acontece a discussão, planejamento e avaliação das atividades que o aluno bolsistas deverá desenvolver na escola de educação básica? Qual é o esquema de reuniões com os alunos bolsistas? Como se desenvolve essas reuniões (individuais ou coletivas; de preparação; de avaliação; de produção de material)?

3- Você considera que o PIBID amplia mais o espaço ou as possibilidades do aluno, licenciando, de se encaminhar para a pós-graduação ou para o magistério da educação básica?

4- O trabalho desenvolvido no PIBID o auxilia no planejamento de suas aulas no curso de licenciatura? Como? Relate como isso se materializa/acontece na prática.

6- Quais as principais demandas pedagógicas que os alunos bolsistas têm trazido a você, a partir da experiência realizada na escola-campo?

- 12- Como e quando são seus contatos com o professor da Educação Básica?
- 13- Além de seus contatos/orientação com/dos os bolsistas que outras atividades desenvolve para o PIBID?

**d) eixo temático IV – relação com o avanço formativo do licenciando: análise das percepções dos professores formadores do processo de implementação do programa na formação inicial docente e na aprendizagem da docência.**

1- Aqui na sua instituição quais são as diferenças entre as atividades do PIBID e do estágio supervisionado? Enumere essas diferenças.

2- Quais as experiências profissionais, anteriores ao PIBID, que influencia seu trabalho como coordenador de área? Dê exemplos.

7- Na sua opinião, quais aspectos você destacaria no Programa? Quais aspectos você acredita que podem/devem ser melhorados?

8- Na sua opinião, qual é a sua principal função/papel no PIBID e quais são as suas atividades prioritárias?

9- Gostaria de destacar algo que não foi perguntado?

**APÊNDICE H – Tabelas com as frequências do questionário aplicado ao professor  
Coordenador de Área (CA)**

Tabela 1 - Avaliação das atividades desenvolvidas pelos SUP na execução do subprojeto/PIBID.

	IFNMG			IFTM		
	De grande importância/ De média importância	Nem grande nem média importância/ De pouca importância	Sem informação	De grande importância/ De média importância	Nem grande nem média importância/ De pouca importância	Sem informação
	N	N	N	N	N	N
Apoio ao trabalho do professor supervisor.	6	0	0	2	0	0
Palestras sobre temas específicos da educação.	4	1	1	1	1	0
Realização de oficinas para professores da escola campo do PIBID.	5	0	1	0	1	1
Visitas à escola campo do PIBID.	6	0	0	2	0	0
Elaboração coletiva do planejamento das atividades e ações a serem desenvolvidas pelos bolsistas.	5	0	1	2	0	0
Supervisão dos planos de aula e materiais pedagógicos utilizados pelo bolsistas na execução das atividades.	4	1	1	2	0	0
Participação em grupos de estudo e reflexão sobre educação e prática de ensino.	4	1	1	0	1	1
Reuniões com o aluno bolsista para orientação.	6	0	0	2	0	0
Reuniões com o professor supervisor.	6	0	0	2	0	0
Relatório parcial e final das atividades desenvolvidas.	6	0	0	2	0	0
Participação em feiras de conhecimento e/ou evento semelhante.	4	2	0	1	1	0

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015).

Tabela 2 - Periodicidade em que ocorre dificuldade para desenvolver as atividades de coordenação de área e o comprometimento do trabalho docente.

		IFNMG	IFTM
		Frequência	Frequência
Valores válidos	Sempre	0	0
	Quase sempre	1	0
	De vez em quando	0	1
	Quase nunca	1	1
	Nunca	4	0
	Total	6	2
Valores omissos	System	0	0
Total		6	2

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015).

Tabela 3 - Periodicidade que ocorre a realização de tarefas relacionadas ao PIBID em espaços extraescolares.

		<b>IFNMG</b>	<b>IFTM</b>
		<b>Frequência</b>	<b>Frequência</b>
Valores válidos	Sempre	0	0
	Quase sempre	1	1
	De vez em quando	3	1
	Quase nunca	0	0
	Nunca	2	0
	Total	6	2
Valores omissos	System	0	0
Total		6	2

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015).

Tabela 4- Tempo gasto para o desenvolvimento de tarefas relacionadas ao PIBID em espaços extraescolares.

		<b>IFNMG</b>	<b>IFTM</b>
		<b>Frequência</b>	<b>Frequência</b>
Valores válidos	Até duas horas por semana	4	2
	De 3 a 5 horas por semana	1	0
	De 6 a 8 horas por semana	0	0
	Total	5	2
Valores omissos	System	1	0
Total		6	2

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015).

Tabela 5 - O PIBID contribui para o processo de formação inicial de professor?

		<b>IFNMG</b>	<b>IFTM</b>
		<b>Frequência</b>	<b>Frequência</b>
Valores válidos	Definitivamente sim	6	2
	Provavelmente sim	0	0
	Definitivamente não	0	0
	Provavelmente não	0	0
Valores omissos	System	0	0
Total		6	2

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015).

Tabela 6 – Avaliação da importância do trabalho desenvolvido na escola-campo do PIBID para a melhoria da qualidade da formação de professores

		<b>IFNMG</b>	<b>IFTM</b>
		<b>Frequência</b>	<b>Frequência</b>
Valores válidos	8	1	0
	9	2	0
	10	3	2
	Total	6	0
Valores omissos	System	0	0
Total		6	2

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015).

Tabela 7 - Opinião dos CA sobre a afirmativa: os licenciandos podem aprender mais na escola de educação básica do que com o currículo do curso de licenciatura

		<b>IFNMG</b>	<b>IFTM</b>
		<b>Frequência</b>	<b>Frequência</b>
Valores válidos	Concordo	3	2
	Não concordo nem discordo	2	0
	Discordo	1	0
	Total	6	2
Valores omissos	System	0	0
Total		6	2

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2015)

## ANEXO 1 – Projeto Institucional do PIBIB – IFNMG

### Proposta - Edital nº 61/2013

<b>Número da proposta</b>	128587
<b>ID Projeto</b>	Pibid 2013 - IFNMG

### Instituição de Ensino Superior

<b>Nome</b>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS/IFNMG
<b>Código INEP</b>	3188
<b>CNPJ</b>	10.727.655/0001-10
<b>Categoria administrativa</b>	Pública Federal
<b>IGC/Ano</b>	3/2011
<b>Endereço</b>	Fazenda São Geraldo Km 06, nº KM 06, Bom Jardim, CEP 39.480-000, Januária/MG
<b>Telefone</b>	(38) 3621-1100, (38) 3621-1572
<b>Email</b>	gabinete@ifnmg.edu.br

### Programas Participantes

<b>Sigla</b>	<b>Nome do programa</b>
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

### Coordenador Institucional

<b>Nome</b>	RICARDO MAGALHAES DIAS CARDOZO
<b>CPF</b>	059.853.556-08
<b>Currículo lattes</b>	<a href="http://lattes.cnpq.br/9510138459198131">http://lattes.cnpq.br/9510138459198131</a>
<b>Endereço</b>	Rua Medina, nº350, São Geraldo, CEP 39.560-000, Salinas/MG
<b>Email</b>	pibidifnmg@gmail.com
<b>Telefone</b>	(38) 9981-5091, (38) 8815-3644, (38) 3841-1622



## Projeto Institucional

### Qual o contexto educacional da região onde o projeto será desenvolvido?

A educação tem como papel preparar o indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro. Na direção da construção do conhecimento, a relação de ensino-aprendizagem deve ter a compreensão de que educar não é só transmitir conhecimentos. Representa um conjunto de atitudes em prol de uma ação psicopedagógica carregada de implicações sociais em prol da emancipação cidadã. À educação cabe fornecer diretrizes para a sobrevivência em um mundo tão complexo, permitindo à pessoa humana a capacidade de julgar e agir com a consciência sobre o coletivo.

No Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG, o Pibid, ocorrerá nos câmpus de Januária e Salinas. Januária é um município do estado de Minas Gerais situado na região do Médio São Francisco e conta com uma população de 65.464 habitantes. Apresenta baixos indicadores sociais, acentuado êxodo rural-urbano e baixos indicadores de infra-estrutura social, como saneamento básico. Na década de 90, avaliações externas indicaram que o município possuía os piores índices de desempenho educacional do estado.

O Câmpus Salinas concebido com o escopo de atender ao anseio da população dos municípios da MicroRegião do Alto Rio Pardo e Vale do Jequitinhonha, área de abrangência da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - Sudene e Comissão do Desenvolvimento do Vale Jequitinhonha - Codevale, está situado na cidade de Salinas, no Norte de Minas Gerais, com uma população de 39.182 habitantes.

A rede estadual do município de Januária apresentou Ideb de 3.7 para as séries finais do Ensino Fundamental em 2011, acima da meta projetada para o ano, que era de 3.1, mas abaixo do índice do estado, que foi de 4.4, e do Brasil que foi 4.1, em Salinas o Ideb é de 4.4.

Já quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal -IDHM, de acordo com os dados de 2010, obtido por meio dos indicadores de longevidade, renda e educação, pode-se observar que o índice educação em Salinas é de 0,551 e Januária 0.568, ambos abaixo da média nacional que é de 0,637.

O estado de Minas conta com o Programa de Educação em Tempo Integral (Proeti), da Secretaria de Estado de Educação, mas nem todas as escolas de educação básica do Norte Minas Gerais contam ainda com essa ação.

Em diversas oficinas realizadas pelo IFNMG com professores da educação básica foi verificado que os educadores revelam dificuldades em contextualizar conhecimentos científicos de modo a torná-los mais acessíveis aos seus educandos e assim, promoverem um aprendizado significativo, que deve ir além da simples memorização de conceitos e fórmulas. Tem-se percebido que pesquisas e contextualizações vêm sendo aplicadas na educação, mas, ainda nos deparamos com um ensino fragmentado, incapaz de promover correlação com o cotidiano do aprendiz. Essa realidade educacional é verificada não apenas no Norte de Minas Gerais, mas caracteriza, de modo geral, o processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas brasileiras e contribui para se manter o contexto atual.

### Quais as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas?

A atuação dos bolsistas nas escolas deve contribuir para a formação do licenciando, inserindo-o no campo de trabalho, a fim de promover uma sólida formação acadêmica, a partir da vivência da prática e sua articulação com a teoria, entre os conhecimentos apreendidos nas licenciaturas e a realidade educacional. Desta forma esses conhecimentos serão aplicados nas escolas de educação básica, ao mesmo tempo em que as experiências dos bolsistas nas escolas em questão sejam discutidas, problematizadas e contextualizadas no processo de ensino-aprendizagem das licenciaturas.

Essa articulação tem o propósito de contribuir, portanto, para a formação dos futuros professores, de forma que possam conceber os conceitos trabalhados de forma significativa e não fragmentada, contribuindo para aprendizagem dos alunos das escolas participantes e desmistificando a ideia de que o conhecimento das áreas de formação está alheio a realidade em que o aluno está inserido.

Nesse contexto, faz-se necessário analisar as práticas e a constituição do professor como um profissional crítico. Exige assumir atitudes de pesquisa como necessárias ao docente, construir saberes; aprender a perceber o processo de aprendizagem numa lógica de mudança e reconstrução permanente.

Isso permitirá, inclusive, novas experiências metodológicas e práticas docentes, tendo como horizonte o surgimento de estratégias de caráter inovador embasadas na interdisciplinaridade e na compreensão do ser humano de maneira holística, almejando a superação de problemas identificados no processo ensino aprendizagem.

Calcado na perspectiva interdisciplinar, o projeto em questão conjectura ações conjuntas das áreas contempladas pelos subprojetos, interligadas com as ações educacionais de forma geral, contribuindo assim, para uma visão mais abrangente que não pretende deter seu fundamento somente na ação docente propriamente dita. Partindo dessa visão mais universal, centrada na criticidade e formação cidadã, os bolsistas terão oportunidade de compreender o contexto educacional, além do espaço de escolarização formal, pensando no educandário e nas relações com a sociedade. Assim, os licenciandos estarão mais preparados para considerar a perspectiva interdisciplinar nas suas ações futuras e imediatamente contribuirá para análise e efetivação dessa atitude no contexto escolar.

Dessa forma, é importante que as atividades dos bolsistas não se restrinjam à participação e auxílio às ações desenvolvidas pelos professores da educação básica. Pelo contrário, acredita-se que a melhoria do processo de ensino-aprendizagem está intrinsecamente relacionada ao nível de responsabilidade e participação dos atores envolvidos no processo de escolarização, bem como fortalecer a identidade do bolsista diante da possibilidade de exercer a ação - reflexão - ação.

Por isso, se faz necessário que os bolsistas inseridos nas escolas desenvolvam ações relacionadas ao trabalho pedagógico de forma geral, para além da docência da disciplina propriamente dita. Tais ações compreendem a promoção de espaços democráticos na escola visando a construção coletiva dos projetos e documentos institucionais, a articulação entre os atores escolares, incluindo a família/comunidade, e até mesmo a implementação de processos avaliativos institucionais, cujos resultados poderão orientar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A participação do bolsista nas referidas ações favorecerá o conhecimento da realidade local, tendo em vista a proposição de atividades que atendam às necessidades específicas dos alunos envolvidos no que tange ao conhecimento das áreas contempladas pelo Pibid. Também valorizará a cultura da instituição escolar, buscando estabelecer com esta, a troca de experiências e conhecimentos.

Além do exposto, é relevante ressaltar que pode-se perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos em relacionar a teoria trabalhada pelo professor com a realidade a sua volta. Ou seja, o aluno não é capaz de reconhecer o conhecimento científico em situações corriqueiras. E é pensando em contribuir para melhorar o Ensino nas escolas atendidas que será realizada uma coleta de informações e experiências prévias trazidas pelos alunos acerca de temáticas relacionadas ao Ensino das disciplinas relacionadas ao projeto.

Após, será trabalhado em sala de aula o método científico, onde haverá lugar para a formulação de hipóteses e previsão de resultados, observação e explicação dos fenômenos observados no dia-a-dia e que estejam relacionados com os tópicos pré-estabelecidos por professores e bolsistas. A experimentação na sala de aula é um componente importante do ensino das ciências, tornando-se muito interessante pela diversidade de assuntos que abrange, ao mesmo tempo desperta maior curiosidade nos alunos ao permitir que eles descubram e questionem sobre aquilo que estão a observar.

Acredita-se que essa ação contribuirá para desmistificar a ideia de que a discussão sobre o método científico dá-se apenas no Ensino Superior. O ensino de Ciências deve despertar o raciocínio científico e não ser apenas informativo. A experimentação, o trabalho em grupo e a aprendizagem entre os alunos farão parte da metodologia adotada nas aulas. Ao final de cada tópico, pretende-se, de forma demonstrativa, desenvolver uma atividade prática com os alunos para contextualizar a aprendizagem.

Além disso, como forma de contribuir para melhoria das habilidades de escrita e comunicação, serão realizadas oficinas de Metodologia Científica, organizadas pela própria equipe de coordenação dos subprojetos em parceria com o corpo docente da área no IFNMG.

Essas oficinas, além de contribuir para a formação do professor-pesquisador com domínio da natureza das metodologias utilizadas para produção técnico-científico, possibilitarão ao acadêmico a percepção da importância de buscar publicar suas pesquisas e trabalhos em eventos científicos. Nesta meta, o aluno será estimulado a ler sobre os temas associados a seu interesse, aprimorando sua capacidade de leitura e escrita e buscando informações que possam colaborar para empoderamento do conhecimento requerido a produção do trabalho.

Por todas as razões elencadas acima, assim sintetiza-se as ações para inserção dos bolsistas nas escolas e seu envolvimento nos diferentes aspectos e dimensões da iniciação à docência: I. Identificar a estrutura de funcionamento da escola, observando se está de acordo com os pressupostos legais, principalmente sua adequação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais; II. Acompanhar, participar e contribuir com a prática docente diária do professor regente da disciplina da área de formação; III. Despertar nos professores das escolas o sentimento da possibilidade de renovação de metodologias de ensino e o atentar para práticas docentes mais criativas, interdisciplinares e dinâmicas, através da troca de experiências entre a escola e o Instituto. IV.

Promover ações conjuntas entre a escola, IFNMG e comunidade que contribuam com a formação propedêutica dos alunos, que permitam uma maior interatividade e interdisciplinaridade entre as diferentes formas de saber e que ajudem na valorização da cultura, junto às comunidades atendidas. V. Promover planejamento e acompanhamento coletivo e articulado entre os diferentes subprojetos que atuem numa mesma escola por meio

da realização de ações conjuntas na escola, como projetos interdisciplinares, gincanas, feiras, concursos, mostras, apresentações teatrais, musicais, mini-cursos, workshops, festivais, oficinas, jogos, dentre outros.

Além disso, a coordenação do Pibid irá promover oficinas e seminários locais para que os bolsistas de todos os subprojetos apresentem suas ideias, experiências e resultados, bem como possam buscar soluções para as dificuldades encontradas e planejar atividades a partir desse momento de construção coletiva integrada.

**Quais estratégias serão adotadas para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando?**

Considera-se que o domínio da língua portuguesa e a capacidade de comunicação são aspectos relevantes na formação dos licenciandos. Para tal, o Pibid contemplará ações voltadas para o aperfeiçoamento dessas habilidades e também para elaboração de projetos, relatórios, cadernos didáticos e produções científicas.

Os bolsistas dos cursos do IFNMG deverão desenvolver competências da Língua Portuguesa, no que tange ao

domínio da compreensão e expressão oral, da leitura e expressão escrita e do conhecimento explícito da língua.

Assim, serão realizadas, semestralmente, oficinas de aprimoramento da língua portuguesa, em parceria com o Centro de Línguas de cada câmpus. Para isso, algumas estratégias serão adotadas para alargar a compreensão dos acadêmicos sobre sua própria língua e ampliar o desenvolvimento de diversas formas de expressão de linguagem, tais como:

1) Estratégias de produção oral: os bolsistas participarão de um dia de trabalho com professores da área de linguagem do IFNMG sobre estratégias de aprendizagem de expressão oral. Além disso, nos encontros com os coordenadores de áreas, os bolsistas apresentarão trabalhos voltados para a área específica e para a parte pedagógica, o que, exercitará a sua oratória e uso da norma culta da língua. Assim, nos seminários institucionais e nas apresentações de trabalhos acadêmicos em eventos, os bolsistas estarão familiarizados com tais atividades. Nas escolas atendidas pelo programa, os discentes participarão de momentos de interação (atividades de reforço, reuniões pedagógicas, práticas, entre outras), nas quais os mesmos terão oportunidade de ampliar seus conhecimentos, melhorar a capacidade crítica e minimizar a timidez.

2) Estratégias de produção escrita: Os bolsistas organizarão um portfólio das atividades desenvolvidas durante o ano, nos quais serão considerados aspectos textuais como: capacidade linguística, gramatical, discursiva, ortográfica e semântica. Serão estimulados, ainda, a periodicamente produzir textos de diferentes gêneros (resenha de livros, artigos de revisão, resumos simples e expandidos e cartilhas).

3) Estratégias de leitura: inicialmente, os bolsistas farão a leitura orientada por roteiro de todos os documentos da escola atendida (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e outros documentos institucionais) com o objetivo de conhecer o contexto onde irá atuar. Além disso, farão a leitura sistemática dos Parâmetros Curriculares Nacionais da área em que atua. Serão estimulados, periodicamente, a realizar leituras de textos acadêmicos, literários e de circulação geral para melhor contextualização das atividades desenvolvidas. Serão, ainda, realizados grupos de leitura onde os acadêmicos discutirão textos de interesse de todos, o que faz com que sintam-se cada vez mais preparados para discursar e escrever sobre os temas do cotidiano, aumentando assim, a sua capacidade de fala e síntese.

#### **Como será realizada a seleção, o acompanhamento e a avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência?**

Para selecionar bolsistas supervisores e bolsistas de iniciação à docência, além da documentação comprobatória das exigências estabelecidas na Portaria nº 096 de 2013 e do regimento interno do Pibid. Os candidatos serão selecionados de acordo seguintes pressupostos: carta de motivação, currículo Lattes comprovado, entrevista e coeficiente de rendimento acadêmico para os discentes.

A entrevista será realizada com a finalidade de avaliar a motivação do acadêmico para o ingresso no programa, o interesse e disponibilidade pela docência e pela pesquisa em ensino entre outros. É relevante ressaltar que a bolsa contribui efetivamente para o incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica, uma vez que colabora para a

permanência dos acadêmicos, uma vez que a barreira econômica é um dos pontos causadores da evasão.

A nota final do candidatos será obtida por média aritmética entre as etapas do processo seletivo e os critérios de desempate estarão especificados em edital. Em caso de empate, serão contemplados, em ordem de prioridade, estudantes que tenham: realizado a maior parte dos seus estudos em escolas da rede pública; participado como voluntários de projetos que visem à melhoria do ensino básico; apresentado menor renda familiar per capita.

Por fim, propõe-se que a seleção seja realizada pela Comissão de Acompanhamento do Pibid - CAP, que executará análise das documentações comprobatórias, e se embasará na lisura, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, no momento de realizar a entrevista.

Os acadêmicos deverão possuir disponibilidade de, no mínimo 48 (quarenta e oito) horas mensais para dedicação às atividades do projeto.

As atividades planejadas e desenvolvidas pelo programa serão acompanhadas pelos coordenadores de área, via relatórios periódicos elaborados pelos bolsistas de iniciação à docência e supervisores de área. Os relatórios serão elaborados em modelo único, disponibilizado na página do programa.

Para acompanhamento e avaliação conjunta do projeto serão realizadas as seguintes reuniões:

Mensais entre coordenador de área e respectivos supervisores e bolsistas de iniciação à docência;

Mensais entre coordenadores de área, coordenador institucional ou coordenador de gestão e processos educacionais de cada câmpus;

Bimestrais com a CAP, ou quando houver necessidade;

Anual com todos bolsistas de iniciação a docência, com os supervisores, com os coordenadores de área, coordenadores de gestão e processos educacionais e coordenador institucional.

A avaliação deste projeto terá como parâmetro o plano de trabalho e os resultados das ações previstas.

O bolsista de iniciação à docência e o supervisor terão seu desempenho avaliado: no primeiro caso, pelo coordenador de área com o apoio do supervisor e no segundo pelo coordenador de área com o apoio do coordenador de gestão e processos educacionais, após período de um semestre e poderá ter a bolsa cancelada se não apresentar rendimento satisfatório no período avaliado, conforme critérios determinados no regimento interno.

Além disso, caberá aos coordenadores de área acompanhar a evolução do rendimento dos bolsistas de iniciação à docência, por meio da análise dos registros acadêmicos, implementando iniciativas, com intuito de minimizar reprovações nas disciplinas cursadas.

O bolsista de iniciação à docência ou supervisor que faltar mais uma vez, no período de um semestre, às reuniões ordinárias e extraordinárias, ou às atividades programadas na escola, realizadas pelo coordenador de área, coordenador de gestão e processos educacionais ou coordenador institucional sem justificativa pertinente terá sua bolsa cancelada.

Semestralmente o Coordenador de Área encaminhará o relatório de atividades desenvolvidas no subprojeto ao Coordenador de Gestão e Processos Educacionais.

**Qual será a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos?**

Os objetivos do Pibid convergem para uma questão amplamente discutida pelos estudiosos da educação: elevação da qualidade da formação inicial de professores para a educação básica. Para tanto, faz-se necessário desenvolver ações correlacionadas à formação de professores, de acordo com objetivos do Pibid previstos na portaria nº 96 de 2013.

Verifica-se que é possível cumprir tais objetivos durante a implementação do projeto, mas alguns desses poderão ser alcançados somente a médio e/ou longo prazo, especialmente a partir do momento que os acadêmicos bolsistas concluírem seus respectivos cursos e atuarem efetivamente como docentes da educação básica. Desta forma, é importante que se estabeleça um processo de acompanhamento dos bolsistas egressos a fim de verificar o campo de trabalho que estão atuando, as implicações do Pibid na sua prática docente e na sua formação geral, bem como aquelas que, segundo eles, não aportaram conhecimentos novos e ou significativos frente às suas expectativas. Os resultados também possibilitarão uma avaliação do próprio programa no IFNMG.

Outro grupo de questões abordará as transformações perceptíveis em suas vidas cotidianas a partir do curso, complementadas por outros aspectos que, talvez, não estivessem, ainda, no plano consciente de cada um dos entrevistados. Caberá à CAP coordenar o processo de acompanhamento dos egressos e ficará responsável pela implementação das estratégias definidas. As ações para acompanhamento dos egressos serão realizadas anualmente.

Inicialmente, será estabelecido contato com os egressos através de pesquisa descritiva, com aplicação de questionário via Lime Survey a fim de realizar o registro pessoal e socioeconômico, verificar a atuação profissional e as implicações do Pibid na formação docente.

Realizar-se-á um grupo focal com ex-bolsistas que estejam atuando como docentes há pelo menos um semestre, momento no qual será promovida uma ampla discussão e problematização da temática. Será criada uma base de dados, com informações atualizadas dos egressos com o objetivo de sistematizar os dados coletados.

Sabe-se que muitas questões relacionadas à docência têm relação não somente com a prática do professor, mas também com as dificuldades impostas pelo sistema de ensino, que perpassam desde a falta de infraestrutura e recursos didáticos até a descontinuidade da formação dos professores.

Por esse motivo, considera-se que o grupo focal propiciará, não apenas conhecer as possíveis contribuições do Pibid para a prática docente dos egressos, mas também as implicações e dificuldades encontradas no cotidiano escolar que interferem nessa prática. Os resultados deverão ser divulgados através de relatórios e nos eventos do Pibid no IFNMG e em outras instituições.

Através desse sistema de acompanhamento as ações do Programa devem ser reavaliadas em sua condução, bem como suas estratégias metodológicas possam ser revistas ou reformuladas, considerando as opiniões dos egressos.

**Quais atividades serão realizadas para socialização dos impactos e resultados do projeto (além da realização do Seminário Institucional de Iniciação à Docência, obrigatório no Pibid)?**

Partindo do pressuposto que o processo avaliativo do Projeto será processual, contínuo e participativo, refletir sobre o desenvolvimento do projeto faz-se importante.

Do ponto de vista da avaliação e socialização dos impactos, acredita-se que, na perspectiva interna, têm-se vários instrumentos que contribuem para a constante melhoria do programa e divulgação dos resultados, dentre eles, destacam-se os encontros entre os bolsistas, supervisores e coordenadores dos subprojetos visando o intercâmbio de informações e a troca de experiências.

Quanto à perspectiva externa, este processo de socialização acontecerá através de visitas dos coordenadores do Pibid às escolas com o objetivo de disseminar e colher informações, sugestões e críticas.

Assim sendo, a socialização dos impactos e resultados do projeto será primeiramente organizada no âmbito de cada subprojeto. Os licenciandos, supervisores e os coordenadores promoverão fóruns de apresentação, discussão e avaliação dos resultados obtidos por meio do trabalho realizado nas escolas. Estes fóruns acontecerão semestralmente e servirão de parâmetro para avaliação e, se necessário, redimensionamento das ações, propondo soluções para as dificuldades encontradas identificando ações para o próximo período.

Ao final de cada semestre os bolsistas produzirão um jornal relatando as principais atividades desenvolvidas no IFNMG e nas escolas atendidas, o que oportunizará a esses acadêmicos o desenvolvimento de competências, habilidades e estratégias essenciais para produção de textos de circulação geral e acadêmica. Este terá veiculação semestral e tem como foco divulgar o programa para toda a comunidade escolar.

Será organizado anualmente em cada câmpus um seminário reunindo Instituto, escolas parceiras, acadêmicos, supervisores e coordenadores com o objetivo de reunir todos os envolvidos no desenvolvimento do projeto, com vistas a avaliar de forma processual e formativa a execução das atividades. Este seminário oportunizará o compartilhamento de experiências, pesquisas e demais ações organizadas no decorrer do ano.

É importante que o Seminário Institucional seja realizado de forma alternada nos câmpus Januária e Salinas, de forma a promover a integração e articulação entre os bolsistas e a participação de representantes das secretarias municipais e estadual de educação, de representantes das escolas de educação básica e de outros profissionais do IFNMG.

Além do Seminário Institucional, o IFNMG se dispõe a realizar eventos regionais do Pibid dando continuidade a uma interlocução já realizada em junho de 2013, por meio do I Seminário Regional do Pibid em conjunto com a Universidade Estadual de Montes Claros e a Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. Também se dispõe a participar de outros eventos, sempre com o intuito de divulgar as ações realizadas, trocar experiências e avaliar os resultados do Programa.

**Caso sua instituição participe ou tenha participado do Pibid, descreva os resultados e os impactos de projetos anteriores**

No IFNMG, o Pibid iniciou suas atividades em agosto de 2010, para as Licenciaturas em Física e Matemática no câmpus Januária. Em 2012, no mesmo câmpus, ocorreu uma ampliação do número de bolsistas e a inserção do subprojeto de Biologia.

Já no câmpus Salinas o Pibid teve início em 2011 com os subprojetos de Biologia, Física, Matemática e Química, que tiveram o aumento do número de bolsistas em 2012.

O IFNMG, por meio do Pibid produziu conhecimento didático pedagógico, por meio de seminários, teatros, concursos, gincanas, mostras científicas, participação em eventos, devidamente registrados nos relatórios anuais. Além disso, ressalta-se o estreitamento das relações entre Instituto e as escolas parceiras do programa. Nesse sentido, consagra-se como oportunidade de ressignificação da prática docente, a partir de uma intervenção pedagógica interdisciplinar, que promove a articulação entre teoria e prática.

Esse processo de articulação tem motivado os alunos a aprofundar os estudos por meio de projetos de pesquisa na área de formação docente, ensino-aprendizagem, inclusão escolar, políticas públicas para educação, dentre outros.

Os licenciandos assumem uma nova postura em relação àquele lócus até então distante. A escola passa a ser um lugar cheio de ricas experiências, em que a teoria é contemplada na prática. Neste sentido, o Pibid apresenta-se como instrumento de valorização da carreira docente promovendo os licenciandos e os cursos de licenciaturas a protagonistas na instituição. Este cenário incentiva a opção pela docência, possibilitando a construção da identidade profissional desde os primeiros períodos do curso.

Com relação às escolas foi observado uma evolução significativa no que concerne à formação continuada de professores e promoção da qualidade da educação básica no norte de Minas Gerais, marcado pelos baixos índices de oportunidades educacionais e déficit na formação de professores.

Essa melhoria pode ser verificada no rendimento dos alunos, maior participação, frequência, autonomia e diminuição dos índices de reprovação e evasão. Verifica-se, ainda, que as escolas atendidas pelo Pibid apresentam aumento dos índices do Ideb.

Além disso, observa-se que o desinteresse e a indisciplina escolar são minimizados quando o tópico de estudo é trabalhado com estratégias diferenciadas como aulas práticas, recursos multimídia, oficinas de desenho, aulas de campo dentre outras que se tornaram mais frequentes após chegada dos bolsistas do Pibid nas escolas.

Quanto ao envolvimento dos licenciandos em eventos acadêmico-científicos, produção de pesquisa e material didático, o Pibid tem possibilitado a participação dos bolsistas em eventos na própria instituição, inclusive com a colaboração direta dos acadêmicos na organização dos mesmos, ministrando e realizando atividades. Nos eventos realizados por outras instituições de ensino, até mesmo em outros estados, muitos bolsistas têm apresentado trabalhos e organizado material didático a partir das pesquisas construídas.

Por meio de relatos dos professores da IES, percebe-se que os bolsistas têm melhorado sua postura na sala de aula, durante apresentação de trabalhos. Eles mostram-se mais desinibidos e atuantes, bem como participativos nas discussões.

Um aspecto que merece destaque é a realização de uma dissertação de mestrado na Universidade de Brasília - UnB e dois trabalhos de conclusão de curso - TCC no IFNMG. Por meio desses trabalhos foi possível constatar, entre outros aspectos, que grande parte dos pibidianos concordam que o programa contribui para a permanência nos cursos de licenciaturas e para melhoria do processo de ensino-aprendizagem, por meio da vivência do cotidiano escolar que amplia a visão do licenciando sobre a mesma e as suas interfaces.

Sendo assim, a expansão do Pibid no IFNMG e nas escolas públicas estaduais de Januária e Salinas, contribui de forma efetiva para a política de interiorização da formação de licenciados.

## Subprojeto(s): 7

### 1 Pibid 2013 - IFNMG / Biologia / Campus Januária

#### 1.1 Identificação

<b>Modalidade</b>	Presencial
<b>Bolsas de iniciação a docência</b>	45



<b>Bolsas de supervisão</b>	9
<b>Bolsas de coordenação de área</b>	3
<b>Níveis de atuação</b>	Ensino fundamental Ensino médio
<b>Modalidades de ensino</b>	Educação regular Educação profissional técnica de nível médio
<b>Município</b>	Januária/MG

### 1.2 Coordenador(es) de Área

<b>Nome</b>	<b>CPF</b>	<b>Currículo Lattes</b>
MARIA ROSILENE ALVES DAMASCENO	888.049.176-87	<a href="http://lattes.cnpq.br/8738435274938100">http://lattes.cnpq.br/8738435274938100</a>
LUIZ CARLOS FERREIRA	792.688.546-00	<a href="http://lattes.cnpq.br/9144780236879811">http://lattes.cnpq.br/9144780236879811</a>
HERON WALMOR SANTOS CRUZ	067.148.576-83	<a href="http://lattes.cnpq.br/8297323977035395">http://lattes.cnpq.br/8297323977035395</a>

### 1.3 Ações

<b>1</b>	<b>Título da Ação</b>	APRESENTAÇÃO DO PROJETO PIBID AS NOVAS ESCOLAS PARCEIRAS
	<b>Detalhamento</b>	Esta atividade visa dar ênfase à importância do Pibid como política pública de valorização dos profissionais da educação ao fomentar o Programa de Iniciação à Docência. Será promovido um fórum com duração de 4h para apresentar o Pibid às escolas que já integram o Programa e das novas escolas selecionadas para participarem do Programa a partir de 2014, com a participação de bolsistas e professores coordenadores institucionais e de área do Subprojeto.
<b>2</b>	<b>Título da Ação</b>	RECONHECENDO A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO DE ENSINO
	<b>Detalhamento</b>	Convocar os acadêmicos bolsistas selecionados de cada escola para conhecerem o espaço escolar em que irão atuar efetivando a proposta do Projeto Pibid aprovado pela CAPES. Conhecer o projeto político pedagógico da escola, os profissionais da escola, o plano de ensino do professor e procurar dialogar acerca das dificuldades que o mesmo enfrenta na sala de aula. Conhecer como realiza sua prática pedagógica e os alunos para quem se planeja as atividades na escola.
<b>3</b>	<b>Título da Ação</b>	OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROFESSORES REGENTES

	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas irão acompanhar as práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas pelo(s) professor(es) da área de Ciências Naturais e Biologia. Com isso, serão construídas interações entre o professor, os bolsistas e os conteúdos trabalhados. Assim, os bolsistas conhecerão mais profundamente o dia-a-dia do professor regente e analisarão os currículos de Ciências Naturais e Biologia, traçando um paralelo entre o ideal e o real no ensino dessas disciplinas.
<b>4</b>	<b>Título da Ação</b>	REUNIÕES PERIÓDICAS
	<b>Detalhamento</b>	Reuniões quinzenais deverão acontecer entre professores supervisores, coordenadores de área do subprojeto e bolsistas com o propósito de garantir a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto. Nestes encontros a equipe planejará sobre os tópicos de ensino que serão trabalhados, pesquisa sobre a escolha das metodologias e estratégias didáticas que serão eficientes e motivadoras para promoção da aprendizagem dos alunos.
<b>5</b>	<b>Título da Ação</b>	TEORIA ASSOCIADA A EXPERIMENTAÇÃO
	<b>Detalhamento</b>	A experimentação como método para aperfeiçoar os processos de ensino-aprendizagem não depende somente da instituição educacional possuir laboratório convencional. Entendemos que as aulas práticas inseridas como metodologia no Ensino de Ciências e Biologia sejam imprescindíveis para efetivação da aprendizagem. Sendo assim, buscaremos intensificar a experimentação às aulas de Ciências e Biologia como forma de contextualizar o discurso teórico do professor.
<b>6</b>	<b>Título da Ação</b>	INVESTIGAÇÃO DAS MELHORES ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE POSSAM OTIMIZAR O ENSINO-APRENDIZAGEM.
	<b>Detalhamento</b>	Além das aulas práticas, caberá aos membros da equipe Pibid investigar e aplicar ao contexto em que as escolas estão inseridas outras atividades interativas para assegurar a efetiva aprendizagem dos alunos. Muitas iniciativas de outra natureza como jogos, aulas multimídias associadas a vídeos, visitas técnicas, oficinas de desenho, sessão de cinema com seleção de vídeos didáticos com os temas abordados podem ser muito efetivas.
<b>7</b>	<b>Título da Ação</b>	OFICINAS PARA SOCIALIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS PELAS ESCOLAS PARCEIRAS
	<b>Detalhamento</b>	Realizar oficinas mensais com os professores e bolsistas das escolas participantes, objetivando socializar as estratégias mais eficientes na promoção do aprendizado dos alunos. Nestas oficinas serão abordadas modalidades de pesquisa em campo educacional, coleta e análise de dados, editais de congressos. Os bolsistas apresentarão seminários de temas diversos. A dinâmica das oficinas estimulará o educador a promover o ensino de Ciências e Biologia que transponha o currículo conteudista.
<b>8</b>	<b>Título da Ação</b>	MINI-CURSOS DE INCLUSÃO TECNOLÓGICA PARA CAPACITAÇÃO DOS
		PROFESSORES

	<b>Detalhamento</b>	Durante um ano de atividades nas escolas parceiras diagnosticamos que os professores possuem enormes dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos, muitos não conseguem trabalhar com programas como o PowerPoint. Por esta razão, considerando que temos alunos do Curso de Ciências Biológicas com formação Técnica em Informática e muito habilidosos nesta área, será ofertado aos professores das escolas parceiras mini-cursos de formação tecnológica.
<b>9</b>	<b>Título da Ação</b>	SARAU BIOLÓGICO
	<b>Detalhamento</b>	Os alunos do curso em licenciatura em Ciências Biológicas, atualmente bolsistas do Pibid, têm participado do Fórum de Biotemas realizado pela UNIMONTES. Será realizado pelo Pibid Ciências Biológicas o "Sarau Biológico" com participação dos Bolsistas Pibid e demais acadêmicos do curso com propostas de mini-cursos, oficinas, palestras sobre temas diversos e interdisciplinares. As propostas aceitas pela comissão julgadora serão apresentadas nas escolas de ensino médio participantes no Pibid.
<b>10</b>	<b>Título da Ação</b>	PRODUÇÃO DE MINI-LIVROS- COLETÂNEA CBC MINEIRO
	<b>Detalhamento</b>	Minas Gerais trabalha com um currículo diferenciado e as escolas não atendem a demanda de produção de material reprográfico. Por esta razão, justifica-se a proposta de produzir uma coletânea de Mini-livros para Ciências e Biologia escritos por coordenadores de área, professores supervisores e bolsistas Pibid para apoiar e otimizar o ensino destas disciplinas. A proposta deverá ser editada em formato impresso e digital para apoiar o ensino de Ciências e Biologia em Juiz de Fora e região.
<b>11</b>	<b>Título da Ação</b>	PARTICIPAÇÃO DOS BOLSISTAS EM CONGRESSO, SEMINÁRIOS E SIMPÓSIOS
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas de iniciação à docência serão estimulados a produzir trabalhos acadêmicos que visem buscar soluções para os diversos desafios do ensino de ciências. Após a elaboração dos projetos de pesquisa, levantamento de dados e escrita final, os trabalhos serão enviados para eventos nacionais, internacionais e, conseqüentemente, revistas indexadas. A participação dos acadêmicos nesses eventos incentivará a formação docente e fará com que os bolsistas se sintam valorizados pela sua produção.
<b>12</b>	<b>Título da Ação</b>	AVALIAÇÃO
	<b>Detalhamento</b>	Nas escolas, semestralmente será aplicado um questionário para os alunos atendidos, os professores regentes e os servidores escolares com o intuito de avaliar o projeto e verificar as falhas e, conseqüentemente, tomar medidas que visem melhorar as ações nessas instituições. Os bolsistas deverão apresentar semestralmente o portfólio e o relatório das ações desenvolvidas a todos os envolvidos no subprojeto.

## 2 Pibid 2013 - IFNMG / Biologia / Campus Salinas

### 2.1 Identificação

<b>Modalidade</b>	Presencial
<b>Bolsas de iniciação a docência</b>	45
<b>Bolsas de supervisão</b>	6
<b>Bolsas de coordenação de área</b>	3
<b>Níveis de atuação</b>	Ensino fundamental Ensino médio
<b>Modalidades de ensino</b>	Educação regular Educação profissional técnica de nível médio Educação de jovens e adultos
<b>Município</b>	Salinas/MG

### 2.2 Coordenador(es) de Área

<b>Nome</b>	<b>CPF</b>	<b>Currículo Lattes</b>
FERNANDO BARRETO RODRIGUES	055.844.066-51	<a href="http://lattes.cnpq.br/1676072060059292">http://lattes.cnpq.br/1676072060059292</a>
FILIFE VIEIRA SANTOS DE ABREU	080.429.536-07	<a href="http://lattes.cnpq.br/6648198692834006">http://lattes.cnpq.br/6648198692834006</a>
ROSIMEIRE ALVES GUIMARAES	822.971.006-63	<a href="http://lattes.cnpq.br/4771686142791083">http://lattes.cnpq.br/4771686142791083</a>

### 2.3 Ações

<b>1</b>	<b>Título da Ação</b>	Diagnóstico da comunidade escolar
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas conhecerão os documentos escolares como: Regimento, PPP, PDE, Matrizes Curriculares, com o objetivo de conhecer a concepção de currículo embutida nesses documentos. Será aplicado um questionário aos alunos das escolas com o intuito de possibilitar aos acadêmicos o conhecimento da realidade da comunidade escolar. Deseja-se promover uma leitura das necessidades sociais, construindo valores éticos nos bolsistas, além de aprender a lidar com a diversidade e a complexidade de contextos.
<b>2</b>	<b>Título da Ação</b>	Conhecer a infraestrutura da escola

	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas irão avaliar o espaço escolar quanto a: manutenção e uso de bibliotecas, laboratórios de ciência, de informática e outras salas de meios usadas para viabilizar o processo de ensino. Isso irá permitir que os bolsistas possam conhecer todos os espaços que a escola oferece para executar as ações de cunho pedagógico e prático. Esta ação visa promover a integração do licenciando, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica.
<b>3</b>	<b>Título da Ação</b>	Observação das aulas dos professores regentes
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas irão acompanhar as práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas pelo(s) professor(es) da área de Ciências Naturais e Biologia. Com isso, serão construídas interações entre o professor, os bolsistas e os conteúdos trabalhados. Assim, os bolsistas conhecerão mais profundamente o dia-a-dia do professor regente e analisarão os currículos de Ciências Naturais e Biologia, traçando um paralelo entre o ideal e o real no ensino dessas disciplinas.
<b>4</b>	<b>Título da Ação</b>	Inferências nas aulas dos professores regentes
	<b>Detalhamento</b>	Paralelamente às aulas ministradas pelo professor regente, os bolsistas irão desenvolver atividades de apoio pedagógico na área de Ciências Naturais e Biologia, como: reforço, atividades de laboratórios e auxílio em projetos como: Feira de Ciências e Projetos de letramento. Isso permitirá o desenvolvimento de práticas de caráter inovador e interdisciplinar, além de incentivar a participação e o envolvimento do licenciando em atividades de produção de novas metodologias e materiais didáticos.
<b>5</b>	<b>Título da Ação</b>	Propor práticas e Kits experimentais
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas irão executar práticas experimentais em Ciências que sejam ambientalmente corretas, seguras e de baixo custo e construir Kits pedagógicos voltados para todas as subáreas das Ciências Naturais e Biologia. Essa ação objetiva auxiliar os professores regentes em suas aulas, através de atividades motivadoras que sejam capazes de articular a teoria e a prática. Será realizado nas escolas atendidas e em uma praça municipal de Salinas o já consolidado evento Mostra de Kits Biológicos.
<b>6</b>	<b>Título da Ação</b>	Grupo de estudo de conteúdos específicos de Ciências Naturais e Biologia
	<b>Detalhamento</b>	No primeiro sábado de todos os meses pares os bolsistas de iniciação à docência, os supervisores e coordenadores participarão de um estudo de 04 horas dedicado somente para resolução de exercícios das avaliações que compõe o SAEB, questões de vestibulares e do ENEM . Isso vai garantir aos acadêmicos uma maior confiança para trabalhar com os alunos do ensino fundamental e médio e, conseqüentemente, gerar ações para estimular os alunos atendidos a prepararem-se para o ENEM.
<b>7</b>	<b>Título da Ação</b>	Participação dos bolsistas em congresso, seminários e simpósios

	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas de iniciação à docência serão estimulados a produzir trabalhos acadêmicos que visem buscar soluções para os diversos desafios do ensino de ciências. Após a elaboração dos projetos de pesquisa, levantamento de dados e escrita final, os trabalhos serão enviados para eventos nacionais, internacionais e, conseqüentemente, revistas indexadas. A participação dos acadêmicos nesses eventos incentivará a formação docente e fará com que os bolsistas se sintam valorizados pela sua produção.
<b>8</b>	<b>Título da Ação</b>	Reuniões Semanais
	<b>Detalhamento</b>	Os coordenadores de área, os supervisores e os bolsistas irão reunir-se semanalmente para acompanhamento técnico-pedagógico com o propósito de garantir a organização e a execução das atividades semanais previstas no subprojeto. Em cada reunião, um acadêmico apresentará um artigo ou um tema específico relevante. Objetiva-se que os bolsistas estejam atualizados com as discussões educacionais e em sua área específica, além de formá-lo como pesquisador e produtor do seu próprio conhecimento.
<b>9</b>	<b>Título da Ação</b>	Avaliação
	<b>Detalhamento</b>	Nas escolas, semestralmente será aplicado um questionário para os alunos atendidos, os professores regentes e os servidores escolares com o intuito de avaliar o projeto e verificar as falhas e, conseqüentemente, tomar medidas que visem melhorar as ações nessas instituições. Os bolsistas deverão apresentar semestralmente o portfólio e o relatório das ações desenvolvidas a todos os envolvidos no subprojeto.
<b>10</b>	<b>Título da Ação</b>	Organizar visitas técnicas
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas irão coordenar visitas técnicas nos laboratórios temáticos do IFNMG Campus Salinas para promover uma aproximação das escolas envolvidas no projeto com a instituição. Será organizada uma visita na COPASA(Companhia de Saneamento de Minas Gerais) para trabalhar o tema água; no mercado municipal trabalharão o tema alimentação, dentre outras. Isso permitirá que o bolsista possa interagir com os alunos e que os mesmos possam conhecer na prática alguns temas abordados em sala de aula.

### 3Pibid 2013 - IFNMG / Física / Campus Januária

#### 3.1 Identificação

<b>Modalidade</b>	Presencial
<b>Bolsas de iniciação a docência</b>	40
<b>Bolsas de supervisão</b>	5
<b>Bolsas de coordenação de área</b>	2
<b>Níveis de atuação</b>	Ensino fundamental Ensino médio

<b>Modalidades de ensino</b>	Educação regular Educação profissional técnica de nível médio
<b>Município</b>	Januária/MG

### 3.2 Coordenador(es) de Área

<b>Nome</b>	<b>CPF</b>	<b>Currículo Lattes</b>
EDINEI CANUTO PAIVA	042.097.916-60	<a href="http://lattes.cnpq.br/9554164733095302">http://lattes.cnpq.br/9554164733095302</a>
JOAQUIM PINTO GOMES	926.396.076-34	<a href="http://lattes.cnpq.br/5421585878398311">http://lattes.cnpq.br/5421585878398311</a>

### 3.3 Ações

<b>1</b>	<b>Título da Ação</b>	CONHECIMENTO DA REALIDADE ESCOLAR
	<b>Detalhamento</b>	Através dessa ação pretende-se conhecer a realidade da escola de sua atuação, por meio de entrevista aos membros da comunidade escolar e análise dos documentos pedagógicos, tais como: calendário escolar, regimento, projeto pedagógico, matriz curricular, horário de aula, dentre outros. Sua finalidade é possibilitar o conhecimento da realidade escolar tendo em vista a proposição de atividades que atendam as necessidades da escola e dos alunos atendidos pelo subprojeto.
<b>2</b>	<b>Título da Ação</b>	OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROFESSORES REGENTES
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas irão acompanhar as práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas pelo(s) professor(es) da área de Física. Com isso, serão construídas interações entre o professor, os bolsistas e os conteúdos trabalhados. Assim, os bolsistas conhecerão mais profundamente o dia-a-dia do professor regente e analisarão os currículos de Física, traçando um paralelo entre o ideal e o real no ensino dessas disciplinas.
<b>3</b>	<b>Título da Ação</b>	ACOMPANHAMENTO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO BÁSICA ATRAVÉS DA MONITORIA
	<b>Detalhamento</b>	Atividades de monitorias desenvolvida na escola pelo bolsista. Esta atividade contará com a orientação do professor supervisor daquela unidade de ensino. Nesta atividade o bolsista estará contribuindo com a formação do estudante de educação básica, colocando em prática também os conceitos de Física adquiridos no curso de licenciatura. Esta atividade proporciona um contato do bolsista com o estudante de educação básica que se assemelha bastante ao contato professor-aluno.
<b>4</b>	<b>Título da Ação</b>	INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE FÍSICA E ROTEIRO DE CONSTRUÇÃO

	<b>Detalhamento</b>	As aulas de física com a utilização da prática experimental potencializam o aprendizado de forma que o estudante possa comprovar a teoria na prática e se sentir mais motivado em relação à disciplina. Por meio dessa atividade, o bolsista poderá criar e desenvolver aparatos que contribuirão para as aulas de física, podendo comprovar os resultados positivos da utilização da experimentação. A elaboração do roteiro possibilitará o melhor domínio da linguagem técnica e da comunicação escrita.
<b>5</b>	<b>Título da Ação</b>	OFICINAS PARA PLANEJAMENTO E SOCIALIZAÇÃO
	<b>Detalhamento</b>	Essa ação consiste na realização de oficinas e encontros entre os bolsistas a fim de socializar os conhecimentos adquiridos através do planejamento, pesquisa de material didático e instrumentação e participação em eventos acadêmico-científicos, bem como da sua própria atuação na escola de educação básica. Além disso, os bolsistas terão a oportunidade de trocar experiências e discutir em conjunto a possibilidade de construção e adequação das atividades e experimentos às séries de atuação.
<b>6</b>	<b>Título da Ação</b>	REUNIÕES PERIÓDICAS
	<b>Detalhamento</b>	Reuniões periódicas deverão acontecer entre professores supervisores, coordenadores de área do subprojeto e bolsistas com o propósito de garantir a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto. Nestes encontros a equipe planejará sobre os tópicos de ensino que serão trabalhados, pesquisa sobre a escolha das metodologias e estratégias didáticas que serão eficientes e motivadoras para promoção da aprendizagem dos alunos.
<b>7</b>	<b>Título da Ação</b>	MOSTRA DE FÍSICA
	<b>Detalhamento</b>	Durante as atividades do Pibid diversos experimentos serão confeccionados pelos bolsistas. Por meio dessa ação, pretende-se realizar Mostras do Subprojeto de Física a fim de divulgar, expor e trocar experiências relacionadas à confecção de material didático e experimentos. Os eventos poderão ser realizados no campus Januária e/ou em escolas atendidas pelo Pibid.
<b>8</b>	<b>Título da Ação</b>	PARTICIPAÇÃO DOS BOLSISTAS EM EVENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas serão estimulados a produzir trabalhos acadêmicos e divulgá-los em eventos científicos através de comunicações orais, painéis, publicação em anais, dentre outras formas de divulgação científica. Além disso, serão incentivados a participar de eventos acadêmico-científicos, contribuindo para sua formação docente e valorizando sua produção.
<b>9</b>	<b>Título da Ação</b>	MONTAGEM DE AULA PRÁTICA ACOMPANHADA DE UM ROTEIRO PARA SUA REALIZAÇÃO



	<b>Detalhamento</b>	Em consonância com a ação instrumentação para o ensino de física e roteiro de construção, cada bolsista deverá apresentar roteiros para aulas práticas demonstrativas, que deve conter: Título; Materiais necessários; Objetivo(s); Fundamentação Teórica; Metodologia; Questões a serem respondidas com a realização do experimento. A atividade em questão contribuirá de forma significativa para o aperfeiçoamento da língua portuguesa, além de capacitar o bolsista quanto à escrita técnica e científica.
--	---------------------	--

#### 4 Pibid 2013 - IFNMG / Física / Campus Salinas

##### 4.1 Identificação

<b>Modalidade</b>	Presencial
<b>Bolsas de iniciação a docência</b>	24
<b>Bolsas de supervisão</b>	4
<b>Bolsas de coordenação de área</b>	2
<b>Níveis de atuação</b>	Ensino médio
<b>Modalidades de ensino</b>	Educação regular Educação profissional técnica de nível médio Educação de jovens e adultos
<b>Município</b>	Salinas/MG

##### 4.2 Coordenador(es) de Área

<b>Nome</b>	<b>CPF</b>	<b>Currículo Lattes</b>
JOSE ANTONIO DUARTE SANTOS	073.278.196-57	<a href="http://lattes.cnpq.br/8472209800627526">http://lattes.cnpq.br/8472209800627526</a>
VAILTON AFONSO DA SILVA	029.723.326-28	<a href="http://lattes.cnpq.br/6800421511492131">http://lattes.cnpq.br/6800421511492131</a>

##### 4.3 Ações

<b>1</b>	<b>Título da Ação</b>	Conhecimento da escola parceira
	<b>Detalhamento</b>	Essa ação visa propiciar ao bolsista conhecer a realidade sócio-econômica e cultural da escola parceira onde atuará. Permitirá também verificar como os documentos que regem a educação no país e no estado são aplicados, LDB, PCN+, CBC (Currículo Básico Comum das escolas estaduais do estado de Minas Gerais). Possibilitará ao bolsista conhecer documentos próprios da escola como regimento interno e projeto político pedagógico.
<b>2</b>	<b>Título da Ação</b>	Observação das aulas dos professores regentes

	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas irão acompanhar as aulas ministradas por professores de Física da escola parceira a fim de conhecer práticas docentes diversas, forma de abordar o conteúdo perante a turma, observar como são tratados os eventuais problemas na sala de aula. Poderão fazer uma comparação entre o que é ensinado e o que os documentos exigem que se ensine.
<b>3</b>	<b>Título da Ação</b>	Tutoria
	<b>Detalhamento</b>	Essa ação tem como objetivo melhorar o baixo aproveitamento do discente da escola parceira através de intervenções diretas realizadas pelo bolsista. Serão selecionados discentes interessados em melhorar o baixo rendimento escolar para formar pequenos grupos coordenados pelo bolsista funcionando na própria escola, no contraturno. Nesse grupo serão trabalhadas dificuldades referentes à física, matemática e interpretação de texto utilizando roteiros baseados nos livros-texto.
<b>4</b>	<b>Título da Ação</b>	Confecção de materiais didático-pedagógicos
	<b>Detalhamento</b>	Nessa ação os bolsistas irão confeccionar experimentos utilizando materiais recicláveis ou de baixo custo financiados com verba própria do programa para serem doados à escola parceira. Junto a cada experimento virá um roteiro explicativo para montagem, uso e explicação do mesmo e um vídeo demonstrativo que será também disponibilizado no blog do subprojeto. Cada experimento terá ainda um questionário diagnóstico contendo questões relativas à física relacionada ao experimento.
<b>5</b>	<b>Título da Ação</b>	Realização de eventos
	<b>Detalhamento</b>	Nessa ação os bolsistas serão incentivados à realizar eventos dos variados tipos envolvendo toda a escola ou as turmas individualmente. Eventos como concursos, festivais, feiras, oficinas, minicursos, gincanas, jogos, entre outros. O evento deverá ser, prioritariamente, interdisciplinar, envolvendo mais de um subprojeto na escola parceira e/ou demais professores e equipe pedagógica.
<b>6</b>	<b>Título da Ação</b>	Participação em eventos para divulgar relatos de experiências
	<b>Detalhamento</b>	Durante todo o tempo de vigência do programa, o bolsista será incentivado a ir a eventos de ensino, educação, encontros de licenciatura e do Pibid para divulgar as boas práticas desenvolvidas no subprojeto por meio de relatos de experiência para que a boa prática seja difundida no meio acadêmico. A ida a eventos é de extrema importância para o bolsista conhecer outra realidade e trocar experiências com outros bolsistas e outros acadêmicos.
<b>7</b>	<b>Título da Ação</b>	Olimpíada Brasileira de Física e Olimpíada Brasileira Brasileira de Astronomia

	<b>Detalhamento</b>	Serão selecionados bolsistas para compor comissão que irá divulgar a Olimpíada Brasileira de Física, Olimpíada Brasileira de Física e Olimpíada Brasileira Brasileira de Astronomia das Escolas Públicas à fim de aumentar o número de alunos participantes da escola, trabalhar questões para bom aproveitamento nas provas da olimpíada e avançar às demais fases. Divulgar atividades paralelas às provas entre os inscritos.
<b>8</b>	<b>Título da Ação</b>	Grupos de Estudo
	<b>Detalhamento</b>	Durante as reuniões ordinárias entre todos os bolsistas do subprojeto serão discutidos textos (artigos, livros, dissertações, teses, entre outros) que falem sobre o ensino de física. Usar as ideias dos textos discutidos para a realização de eventos como previsto na ação 5. Periodicamente, cada bolsista será responsável por escolher um texto.

## 5 Pibid 2013 - IFNMG / Matemática / Campus Januária

### 5.1 Identificação

<b>Modalidade</b>	Presencial
<b>Bolsas de iniciação a docência</b>	36
<b>Bolsas de supervisão</b>	7
<b>Bolsas de coordenação de área</b>	2
<b>Níveis de atuação</b>	Ensino fundamental Ensino médio
<b>Modalidades de ensino</b>	Educação regular
	Educação profissional técnica de nível médio
<b>Município</b>	Januária/MG

### 5.2 Coordenador(es) de Área

<b>Nome</b>	<b>CPF</b>	<b>Currículo Lattes</b>
EVERTON LOPES GUIMARAES	531.118.266-00	<a href="http://lattes.cnpq.br/1091134263739281">http://lattes.cnpq.br/1091134263739281</a>
JOSUE ANTUNES DE MACEDO	657.134.006-20	<a href="http://lattes.cnpq.br/7632858444903409">http://lattes.cnpq.br/7632858444903409</a>

### 5.3 Ações

<b>1</b>	<b>Título da Ação</b>	CONHECENDO A REALIDADE ESCOLAR
----------	-----------------------	--------------------------------

	<b>Detalhamento</b>	Através dessa ação pretende-se conhecer a realidade da escola de sua atuação, por meio de entrevista aos membros da comunidade escolar e análise dos documentos pedagógicos, tais como: calendário escolar, regimento, projeto pedagógico, matriz curricular, horário de aula, dentre outros. Sua finalidade é possibilitar o conhecimento da realidade escolar tendo em vista a proposição de atividades que atendam as necessidades da escola e dos alunos atendidos pelo subprojeto.
<b>2</b>	<b>Título da Ação</b>	OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROFESSORES REGENTES
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas irão acompanhar as práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas pelo(s) professor(es) da área de Matemática. Com isso, serão construídas interações entre o professor, os bolsistas e os conteúdos trabalhados. Assim, os bolsistas conhecerão mais profundamente o dia-a-dia do professor regente e analisarão os currículos de Matemática, traçando um paralelo entre o ideal e o real no ensino dessas disciplinas.
<b>3</b>	<b>Título da Ação</b>	O LÚDICO NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA
	<b>Detalhamento</b>	Pretende-se desenvolver o trabalho de forma exploratória e participativa, através de confecção e aplicação de jogos, dinâmicas e atividades lúdicas que possam despertar nos alunos o interesse pela Matemática, contribuindo para a construção do conhecimento. Para tanto, caberá aos bolsistas pesquisar, planejar e elaborar material didático que possa ser utilizado durante as atividades lúdicas programadas, bem como propor alternativas de materiais recicláveis para a confecção desse material.
<b>4</b>	<b>Título da Ação</b>	APOIO AO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS ATRAVÉS DE MONITORIAS
	<b>Detalhamento</b>	Caberá aos bolsistas realizar acompanhamento contínuo dos alunos nas aulas de matemática, com a finalidade de identificar possíveis dificuldades na aprendizagem. A partir desse diagnóstico, os bolsistas realizarão acompanhamento individualizado ou em pequenos grupos através de monitorias em horários extra-classe. As monitorias serão definidas e planejadas juntamente com os professores envolvidos (incluindo o supervisor do Pibid). Nessas atividades pode-se utilizar o lúdico como recurso auxiliar.
<b>5</b>	<b>Título da Ação</b>	OFICINAS PARA PLANEJAMENTO E SOCIALIZAÇÃO
	<b>Detalhamento</b>	Essa ação consiste na realização de oficinas e encontros entre os bolsistas a fim de socializar os conhecimentos adquiridos através do planejamento, pesquisa de material didático e participação em eventos acadêmico-científicos, bem como da sua própria atuação na escola de educação básica. Além disso, os bolsistas terão a oportunidade de trocar experiências e discutir em conjunto a possibilidade de construção e adequação de materiais lúdicos às séries de atuação.
<b>6</b>	<b>Título da Ação</b>	REUNIÕES PERIÓDICAS

	<b>Detalhamento</b>	Reuniões periódicas deverão acontecer entre professores supervisores, coordenadores de área do subprojeto e bolsistas com o propósito de garantir a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto. Nestes encontros a equipe planejará sobre os tópicos de ensino que serão trabalhados, pesquisa sobre a escolha das metodologias e estratégias didáticas que serão eficientes e motivadoras para promoção da aprendizagem dos alunos.
7	<b>Título da Ação</b>	PARTICIPAÇÃO DOS BOLSISTAS EM EVENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas serão estimulados a participar de eventos acadêmico-científicos, como seminários, congressos e encontros de nível regional e nacional, como também apresentar trabalhos acadêmicos e divulgá-los através de comunicações orais, painéis, publicação em anais, dentre outras formas de divulgação científica.

## 6 Pibid 2013 - IFNMG / Matemática / Campus Salinas

### 6.1 Identificação

<b>Modalidade</b>	Presencial
<b>Bolsas de iniciação a docência</b>	25
<b>Bolsas de supervisão</b>	4
<b>Bolsas de coordenação de área</b>	2
<b>Níveis de atuação</b>	Ensino fundamental Ensino médio
<b>Modalidades de ensino</b>	Educação regular Educação profissional técnica de nível médio Educação de jovens e adultos
<b>Município</b>	Salinas/MG

### 6.2 Coordenador(es) de Área

<b>Nome</b>	<b>CPF</b>	<b>Currículo Lattes</b>
ALEXANDRE BOTELHO BRITO	037.729.086-67	<a href="http://lattes.cnpq.br/1777010295473757">http://lattes.cnpq.br/1777010295473757</a>
ALDEMI FERREIRA MENDES	867.912.496-68	<a href="http://lattes.cnpq.br/9538528542817852">http://lattes.cnpq.br/9538528542817852</a>

### 6.3 Ações

1	<b>Título da Ação</b>	Apresentação do projeto Pibid nas escolas parceiras
	<b>Detalhamento</b>	Através de um fórum realizado em cada uma das escolas parceiras, apresentaremos à comunidade escolar as ações a serem

		desenvolvidas, os coordenadores institucionais e de área, os supervisores e os bolsistas de iniciação a docência.
<b>2</b>	<b>Título da Ação</b>	Diagnóstico da comunidade escolar
	<b>Detalhamento</b>	Com o intuito de conhecer a comunidade escolar onde será desenvolvido o projeto os bolsistas terão duas linhas de ação. A primeira é um estudo documental do Regimento, PPP, PDE, Matrizes Curriculares e do calendário escolar. A segunda é uma pesquisa entre os discentes da escola através de um questionário, objetivando conhecer a sua realidade sócio-econômica.
<b>3</b>	<b>Título da Ação</b>	Conhecer a infraestrutura da escola
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas irão avaliar o espaço escolar quanto a: manutenção e uso de bibliotecas, laboratórios de matemática, de informática e outras salas de meios usadas para viabilizar o processo de ensino. Isso irá permitir que os bolsistas possam conhecer os espaços que a escola oferece para executar as ações de cunho pedagógico e prático. Esta ação visa promover a integração do licenciando, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica
<b>4</b>	<b>Título da Ação</b>	Observação das aulas dos professores regentes
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas farão um estudo do currículo de matemática a ser ensinado nas escolas de nível fundamental e médio e acompanharão as regências de matemática da escola parceira com o intuito de verificar o real e o ideal do ensino do conteúdo além de permitir a interação entre os bolsistas, professores e conteúdo.
<b>5</b>	<b>Título da Ação</b>	Inferências nas aulas dos professores regentes
	<b>Detalhamento</b>	Paralelamente às aulas ministradas pelo professor regente, os bolsistas irão desenvolver atividades de apoio pedagógico como reforço e auxílio em projetos da escola como feira de ciências e matemática e Projetos de letramento. Isso permitirá o desenvolvimento de práticas de caráter inovador e interdisciplinar, além de incentivar a participação e o envolvimento do licenciando em atividades de produção de novas metodologias e materiais didáticos.
<b>6</b>	<b>Título da Ação</b>	Confecção de materiais didático-pedagógicos
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas irão confeccionar alguns experimentos e/ou oficinas didáticas sob orientação dos coordenadores e supervisores do subprojeto, que serão entregues às escolas assistidas pelo projeto junto com um tutorial de utilização do experimento/oficina e de um questionário pós atividade.
<b>7</b>	<b>Título da Ação</b>	Reuniões Semanais
	<b>Detalhamento</b>	Os coordenadores de área, os supervisores e os bolsistas irão reunir-se semanalmente para acompanhamento técnico-pedagógico com o propósito de garantir a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto.

<b>8</b>	<b>Título da Ação</b>	Participação dos bolsistas em eventos científicos
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas de iniciação à docência serão estimulados a produzir trabalhos acadêmicos que visem buscar soluções para os diversos desafios do ensino de matemática. Após a elaboração dos projetos de pesquisa, levantamento de dados e escrita final, os trabalhos serão enviados para eventos nacionais, internacionais e, conseqüentemente, revistas indexadas. A participação dos acadêmicos nesses eventos incentivará a formação docente e fará com que os bolsistas se sintam valorizados pela sua produção.

## 7 Pibid 2013 - IFNMG / Química / Campus Salinas

### 7.1 Identificação

<b>Modalidade</b>	Presencial
<b>Bolsas de iniciação a docência</b>	26
<b>Bolsas de supervisão</b>	4
<b>Bolsas de coordenação de área</b>	2
<b>Níveis de atuação</b>	Ensino médio
<b>Modalidades de ensino</b>	Educação regular Educação profissional técnica de nível médio Educação de jovens e adultos
<b>Município</b>	Salinas/MG

### 7.2 Coordenador(es) de Área

<b>Nome</b>	<b>CPF</b>	<b>Currículo Lattes</b>
FARLEY JEAN DE SOUZA	958.965.706-00	<a href="http://lattes.cnpq.br/4379683151418228">http://lattes.cnpq.br/4379683151418228</a>
ELIZIO MARIO FERREIRA	633.029.186-15	<a href="http://lattes.cnpq.br/3072833052605705">http://lattes.cnpq.br/3072833052605705</a>

### 7.3 Ações

<b>1</b>	<b>Título da Ação</b>	Promover a integração do IFNMG - Campus Salinas com as escolas públicas
	<b>Detalhamento</b>	Afim de obter uma integração entre o IFNMG-Campus Salinas e as escolas públicas, os bolsistas acadêmicos estarão desenvolvendo atividades de ensino e pesquisa nessas escolas e os professores das mesmas farão visitas no campus do IFNMG. Desta maneira se constrói um mecanismo de interlocução direta, assim aproximando a IES das escolas públicas da cidade.
<b>2</b>	<b>Título da Ação</b>	Familiarizar o bolsista com a realidade sócio cultural da escola onde atua.

	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas deverão conhecer a realidade da escola, de forma exploratória, tendo contato num primeiro momento com o calendário escolar, o regimento da escola, o projeto pedagógico, a matriz curricular, os professores, funcionários e equipe pedagógica. Os bolsistas ainda farão avaliação diagnóstica da condição sócio-cultural dos alunos matriculados na escola, bem como as atividades desenvolvidas pelos professores de Química.
<b>3</b>	<b>Título da Ação</b>	Assessorar e acompanhar o bolsista na utilização e desenvolvimento de metodologias alternativas
	<b>Detalhamento</b>	Oportunizar aos acadêmicos bolsistas na prática as condições de aplicar metodologias alternativas para o ensino dos conteúdos de química estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e Conteúdos Básicos Curriculares (CBC's). Realização de atividades experimentais com material alternativo de baixo custo, presente em seu cotidiano, execução de atividades de investigação e uso das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) para minimizar as dificuldades de aprendizagem.
<b>4</b>	<b>Título da Ação</b>	Utilização do laboratório de Química do IFNMG para desenvolvimento de atividades didáticas.
	<b>Detalhamento</b>	Sob a orientação dos Coordenadores de Área, os bolsistas utilizarão o espaço dos laboratório de Química do IFNMG-Campus Salinas, para desenvolver, confeccionar e testar materiais didáticos alternativos, que serão aplicados dentro de salas de aula, como forma de experimentos químicos nas escolas assistidas pelo subprojeto de química. Assim, aprimorando suas habilidades em experimentação.
<b>5</b>	<b>Título da Ação</b>	Realização de monitorias e aulas de reforços pelos bolsistas de iniciação a docência
	<b>Detalhamento</b>	Proporcionar ao licenciando a vivenciar situações relacionadas às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos das escolas públicas, bem como oportunizar aos mesmos condições de intervir nesse quadro, contribuindo para a minimização dos problemas relacionados ao processo ensino- aprendizagem dos conteúdos de química nas escolas públicas atendidas pelo subprojeto de Química.
<b>6</b>	<b>Título da Ação</b>	Troca de experiências entre os bolsistas do Pibid e os alunos e docentes atendidos nas escolas
	<b>Detalhamento</b>	Possibilitar que todos os bolsistas possam interagir com as escolas públicas contempladas pelo Pibid atuando no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Desta maneira realizando uma troca de experiência com toda a comunidade escolar, reforçando a teoria de grupo e aumentando suas habilidades em coordenação.
<b>7</b>	<b>Título da Ação</b>	Estimular a prática da pesquisa em sala de aula e no laboratório de química.
	<b>Detalhamento</b>	O subprojeto de química abre espaço para que os bolsistas e professores supervisores avulsem seu potencial, realizando pesquisas atinentes a educação. Propagando práticas educacionais que vão ao encontro da pesquisa, da reflexão crítica e das descobertas, pois nas salas de aula devemos, além de compartilhar conhecimentos,



		desenvolver cidadãos reflexivos, éticos, comprometidos com a coletividade e com a sociedade.
<b>8</b>	<b>Título da Ação</b>	Desenvolver metodologias inovadoras através de materiais didáticos alternativos de baixo custo
	<b>Detalhamento</b>	Desenvolver nos acadêmicos bolsistas, a capacidade criativa na produção de materiais alternativos de uso no cotidiano, construindo experimentos alternativos de baixo custo, de modo a minimizar as dificuldades do processo ensino-aprendizagem da química das escolas assistidas pelo projeto. Deste modo, concatenar uma nova concepção da química, como instrumento de cidadania e inserção social.
<b>9</b>	<b>Título da Ação</b>	Incrementar a formação dos futuros docentes
	<b>Detalhamento</b>	Desenvolver a reflexão sobre a prática pedagógica, buscando soluções e alternativas através da prática e da pesquisa, para os problemas envolvendo dificuldades em química. Os acadêmicos bolsistas deverão participar das reuniões de pais, professores, colegiados, e outras atividades relativas às atividades docentes. Assim, desta forma asseverar a melhoria na qualidade de ensino aprendizagem e a formação dos nossos futuros docentes.
<b>10</b>	<b>Título da Ação</b>	Estimular a leitura de textos didáticos e científicos.
	<b>Detalhamento</b>	Edificar nos bolsistas o hábito de leitura, principalmente no contexto químico envolvendo (artigos científicos, relatos de experiência, dissertações e outros). Pois ler não é apenas decifrar, mas, acima de tudo, entender, elucidar e principalmente agregar experiências próprias. Professores e alunos dependem da leitura em quaisquer níveis de estudo, desta ótica os bolsistas irão aperfeiçoar a leitura e o domínio da língua portuguesa.
<b>11</b>	<b>Título da Ação</b>	Propiciar aos bolsistas do Pibid a possibilidade de participação em eventos científicos
	<b>Detalhamento</b>	Estes eventos promovem o fortalecimento na formação dos profissionais do ensino de química, incentivando a valorização do magistério, promovendo a formação continuada. Os bolsistas terão um espaço privilegiado para o compartilhamento de saberes, experiências educativas inovadoras e ainda oportunidade de apresentar seus trabalhos desenvolvidos no Pibid.
<b>12</b>	<b>Título da Ação</b>	Incentivar a formação do professor reflexivo e investigativo.
	<b>Detalhamento</b>	Realizar atividades que estimulem o desenvolvimento do professor reflexivo e investigativo que reflete antes, durante e após a sua prática docente em sala de aula. Instigar o desenvolvimento do perfil do professor pesquisador que faz uso da pesquisa um instrumento capaz de transformar a sua realidade de sala de aula. Favorecendo assim uma maior segurança dos acadêmicos bolsistas no exercício da docência e construir habilidades como agente transformador.

**Memória de Cálculo**

<b>Tipo de despesa</b>	<b>Recursos (previsão anual)</b>
Bolsas de iniciação à docência	R\$ 1.156.800,00
Bolsas de supervisão	R\$ 358.020,00
Bolsas de coordenação de área	R\$ 268.800,00
Bolsa de coordenação institucional	R\$ 18.000,00
Bolsa de coordenação de área de gestão	R\$ 33.600,00
Total bolsas	R\$ 1.835.220,00
Total custeio	R\$ 173.250,00
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>R\$ 2.008.470,00</b>

**Escolas de Educação Básica: 19**

<b>Código INEP</b>	<b>Nome da escola</b>	<b>Esfera</b>	<b>Município/UF</b>
31082457	EE CORONEL IDALINO RIBEIRO	Estadual	Salinas/MG
31218189	EE DR OSVALDO PREDILIANO SANTANA	Estadual	Salinas/MG
31082503	EE PROF ELIDIO DUQUE	Estadual	Salinas/MG
31082490	EE PROFESSOR LEVINDO LAMBERT	Estadual	Salinas/MG
31082431	EE PROFESSOR JOSE MIRANDA	Estadual	Salinas/MG
31233269	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO TECNOLOGICA DO NORTE DE MINAS GERAIS - CAMPUS SALINAS	Federal	Salinas/MG
31062707	EE FAUSTINO PACHECO	Estadual	Januária/MG
31062511	EE CONEGO RAMIRO LEITE	Estadual	Januária/MG
31062499	EE PIO XII	Estadual	Januária/MG
31062472	EE OLEGARIO MACIEL	Estadual	Januária/MG
31082678	EE SIMAO DA COSTA CAMPOS	Estadual	Lontra/MG
31062626	EE DE PEDRAS DE MARIA DA CRUZ	Estadual	Pedras de Maria da Cruz/MG
31062260	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS - CAMPUS JANUARIA	Federal	Januária/MG
31062715	EE SAO JOSE	Estadual	Januária/MG
31062391	EE CAIO MARTINS	Estadual	Januária/MG
31239356	CAIC EM JOANA PORTO	Municipal	Januária/MG

31062405	EE PROFA ZINA PORTO	Estadual	Januária/MG
31062481	EE PROF ONESIMO BASTOS	Estadual	Januária/MG
31062367	EE PRINCESA JANUARIA	Estadual	Januária/MG

### Anexos do Projeto

<b>Ofício aprovando o desenvolvimento do projeto e garantindo a contrapartida institucional</b>
<a href="http://pibid.capes.gov.br/upload/128587/792693-Anexo_1_-_oficio_contrapartida.pdf">http://pibid.capes.gov.br/upload/128587/792693-Anexo_1_-_oficio_contrapartida.pdf</a>
<b>Declaração de que a instituição possui curso(s) de licenciatura na(s) área(s) envolvida(s) na proposta</b>
<a href="http://pibid.capes.gov.br/upload/128587/345501-Anexo_2_-_Declaração_Cursos_de_Licenciatura.pdf">http://pibid.capes.gov.br/upload/128587/345501-Anexo_2_-_Declaração_Cursos_de_Licenciatura.pdf</a>
<b>Ofício garantindo a contrapartida financeira da instituição privada com fins lucrativos</b>

## ANEXO 2 – Projeto Institucional do PIBID – IFTM

### Proposta - Edital nº 61/2013

<b>Número da proposta</b>	128417
<b>ID Projeto</b>	Pibid 2013 - IFTM

### Instituição de Ensino Superior

<b>Nome</b>	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO/IFTM
<b>Código INEP</b>	3165
<b>CNPJ</b>	10.695.891/0001-00
<b>Categoria administrativa</b>	Pública Federal
<b>IGC/Ano</b>	4/2011
<b>Endereço</b>	Avenida Barão do Rio Branco, nº770, São Benedito, CEP 38.020-300, Uberaba/MG
<b>Telefone</b>	(34) 3319-6000, (34) 3319-6003
<b>Email</b>	reitor@iftm.edu.br

### Programas Participantes

<b>Sigla</b>	<b>Nome do programa</b>
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
UAB	Universidade Aberta do Brasil

### Coordenador Institucional

<b>Nome</b>	WAGNER JACINTO DE OLIVEIRA
<b>CPF</b>	531.954.691-20
<b>Currículo lattes</b>	<a href="http://lattes.cnpq.br/7030194210358058">http://lattes.cnpq.br/7030194210358058</a>
<b>Endereço</b>	Rua Heitor Meireles, casa, nº65, Vila Frei Eugênio, CEP 38.015-530, Uberaba/MG
<b>Email</b>	wagner@iftm.edu.br
<b>Telefone</b>	(34) 3319-6069, (34) 9998-0340

## Projeto Institucional

### Qual o contexto educacional da região onde o projeto será desenvolvido?

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n. 11.892, é uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

No seu processo instituinte, estão presentes na composição de sua estrutura organizacional uma Reitoria, localizada em Uberaba, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba ? CEFET, a Escola

Agrotécnica Federal de Uberlândia e as Unidades de Educação Descentralizadas de Paracatu e de Ituiutaba que, por força da Lei, passaram de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de câmpus da nova instituição, passando a denominar-se respectivamente: Câmpus Uberaba, Câmpus Uberlândia, Câmpus Paracatu e Câmpus Ituiutaba. Mais recentemente, três outros câmpus foram criados: Patrocínio, Uberlândia Centro e Patos de Minas.

No imaginário das comunidades que compõem a nova instituição e nas práticas de seu cotidiano, estes componentes instituintes estão postos. Implica então, reconhecer que, como em toda organização, instituído e instituinte são aspectos de uma mesma realidade que, permanentemente, fazem trocas e assim, alteram e (re) configuram a Instituição numa totalidade em processo.

O IFTM tem como área de atuação as regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e parte do Noroeste de Minas. A Instituição responde a uma nova missão na sociedade e aos horizontes de seus profissionais que, ao crescerem em função do processo de formação continuada, o sistema educacional lhes proporcionou integrar o coletivo da escola nesse processo de mudança efetiva buscando transformar os sonhos em ações que, concretizadas, possam conduzir o IFTM a excelência em todos os níveis e áreas de atuação.

Atualmente, os cursos de Licenciatura oferecidos pela instituição são os seguintes: 1. Ciências Biológicas, 2. Ciências Sociais e 3. Química (Câmpus Uberaba); 4. Computação (Câmpus Uberlândia Centro). Por meio dos cursos de Licenciatura, o IFTM se dedica à formação de professores (inicial e continuada), fundamental para o desenvolvimento local, regional, estadual e nacional.

Dentre os diversos fatores de sucesso e de permanência dos licenciandos nos cursos de Licenciatura ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) destacam-se a relação entre a teoria das áreas de saberes específicos e as concepções pedagógicas, assim como a prática escolar, principalmente nas escolas da Educação Básica.

Portanto, a atuação dos licenciandos no ambiente escolar da Educação Básica, por meio do Projeto Institucional do PIBID (IFTM) tem proporcionado experiências pertinentes aos licenciandos, na observação cotidiana e na intervenção do processo de ensino e de aprendizagem.

### Quais as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas?

Os subprojetos propostos (Câmpus Uberaba: 1. Ciências Sociais, 2. Ciências Biológicas, 3. Química, 4. Interdisciplinar em Meio Ambiente e Câmpus Uberlândia Centro: 5. Computação) desenvolverão um processo de avaliação diagnóstica e analisarão o contexto educacional das escolas para proporem atividades nos vários espaços que compõem o ambiente escolar, como bibliotecas, laboratórios, salas de aulas, quadras desportivas tendo como apoio a programação através de ferramentas de animações e jogos lúdicos.

Desenvolverão atividades que tratem do meio ambiente interno e externo e que envolvam toda a comunidade escolar, atraindo a comunidade do bairro de atuação das escolas conveniadas a participar das ações a serem executadas pelo projeto, tomando como princípio fundamental o processo de ensino-aprendizagem significativa para os estudantes licenciandos dos cursos do IFTM, assim como para os educandos das escolas conveniadas de Educação Básica da rede pública de Uberaba e de Uberlândia.

Planejamento e execução da atividades do "Teatro do Oprimido" mostra com a montagem e a exibição de peças teatrais que versem sobre temáticas de estudo e denúncia da exclusão social nos espaços formativos, auxiliados pelas Ciências Sociais, cujo embasamento se dará por meio de leitura e de estudos das obras clássicas que discutem as determinantes sociais contemporâneas.

Leitura e reflexão sobre os processos de elaboração, execução e acompanhamento dos Projetos Pedagógicos das escolas conveniadas de Educação Básica da rede pública de Uberaba e de Uberlândia como instrumento e forma de conhecimento dos ideários e dos elementos constitutivos de uma instituição escolar: sua dinâmica, seu conselho de classe, o funcionamento das reuniões pedagógicas, avaliação dos acervos bibliográficos e da utilização dos livros didáticos e paradidáticos pelos alunos, utilizando-se do método Survey para investigação dos diversos fatores pelos bolsistas licenciandos do curso de Ciências Sociais.

Leitura crítica por meio da análise dos clássicos teóricos da área da educação como recursos para inserção no universo pedagógico, utilizando coleções disponíveis no portal Domínio Público

(Ministério da Educação - MEC), cujo acesso está disponibilizado gratuitamente pelo governo federal (<http://www.dominiopublico.gov.br>).

Estudo da relação teoria e prática na atuação dos professores da educação básica, tendo em vista o entendimento e a compreensão dos fatores determinantes do processo de ensino e de aprendizagem.

Criação de um ambiente virtual a fim de que os bolsistas possam interagir com os alunos da educação básica com o intuito de aprendizagem dos passos iniciais da construção de blogs para fins de divulgação dos trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar, bem como dos ambientes externos que estejam ligados às atividades dos subprojetos.

Estimular, mediante a colaboração do professor / supervisor / bolsista PIBID, o engajamento dos demais docentes dos cursos envolvidos na proposta, por meio da participação em atividades de utilização de diferentes softwares na educação, como os tutoriais, a programação, os softwares multimídia (inclusive a Internet), os softwares para construção de multimídia, as simulações e modelagens e os jogos, visando, assim, tanto a melhoria do processo ensino-aprendizagem, como o incentivo à utilização da tecnologia, ou seja, como promoção da inclusão digital dos próprios docentes.

Criação de portfólio, semestralmente, como forma de registro das mostras de teatro, experimentos científicos, programas de computação, robótica e projetos de socialização

Instituição de um processo contínuo de avaliação das diversas atividades propostas pelos subprojetos nas escolas conveniadas de educação básica da rede pública com a intenção de acompanhar efetivamente os licenciandos bolsistas como futuros docentes e sua prática pedagógica cotidiana.

Acompanhamento efetivo e periódico do trabalho dos supervisores das escolas conveniadas com o intuito de fortalecer os vínculos entre os coordenadores de área e os supervisores durante o monitoramento dos licenciandos.

Proposição de projetos pedagógicos de intervenção na realidade escolar da rede pública, buscando novas metodologias de ensino e alternativas de processos de ensino e de aprendizagem significativos na formação dos licenciandos envolvidos nos subprojetos, assim como dos professores e dos estudantes das escolas conveniadas de educação básica da rede pública de Uberaba e de Uberlândia, a partir dos processos de observação participativa.

Confecção de objetos educacionais pertinentes ao processo de ensino e de aprendizagem como alternativas didáticas no âmbito das escolas de educação básica da rede pública e elaboração de artigos científicos, como processo auxiliar de sistematização dos saberes gerados a partir da atuação docente, contendo a descrição e a análise das atividades específicas de cada área do conhecimento referentes aos subprojetos específicos (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Química e Computação), assim como o Interdisciplinar.

Promoção de eventos científicos, culturais e pedagógicos relacionados diretamente às áreas específicas dos subprojetos com o propósito de divulgação de saberes voltados para o ensino e a aprendizagem das disciplinas dos cursos da Educação Básica, assim como para o aperfeiçoamento das iniciativas interdisciplinares, destacadamente para a Educação Ambiental, voltado para a comunidade acadêmica das escolas públicas conveniadas com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

Propostas de mesas redondas, simpósios e seminários voltados para a comunidade acadêmica dos cursos de Licenciatura de ambos os *Campus* (Uberaba e Uberlândia Centro) com o objetivo de refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida no ambiente escolar da rede pública e a repercussão das atividades específicas do PIBID na realidade de ensino e de aprendizagem das escolas conveniadas.

Participação dos bolsistas do projeto institucional (coordenador institucional, de gestão pedagógica, coordenadores de áreas, supervisores e licenciandos) em eventos regionais, nacionais e internacionais voltados para a educação visando a divulgação e a publicação dos resultados das práticas pedagógicas empreendidas na realidade escolar.

**Quais estratégias serão adotadas para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando?**

Implementação do Centro da Língua Portuguesa - espaço destinado à leitura, à interpretação e à produção textual, amparadas pelo estudo da gramática com um professor especialista na área.

Promoção de minicursos específicos para o desenvolvimento de noções básicas e de exercícios de oratória e de retórica, destacadamente relacionados à prática docente.

Criação do Observatório da Língua Portuguesa - segundo espaço a ser criado com o objetivo de socialização dos trabalhos desenvolvidos tanto nas Escolas de Ensino Médio quando no IFTM. A partir dessa socialização, inicia-se o processo de produção de artigos a serem encaminhados às revistas, seminários, congressos e eventos científicos em geral, tendendo à produção de livros.

**Como será realizada a seleção, o acompanhamento e a avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência?**

Com a proposição de editais de seleção, submetidos ao parecer técnico da Pró-Reitoria de Ensino

(PROEN) e ao parecer jurídico da Procuradoria Federal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), o coordenador Institucional fará uma ampla divulgação dos editais de seleção nas escolas conveniadas pelo período mínimo de 7 dias letivos. As inscrições dos candidatos deverão ocorrer durante esse período.

Após as inscrições, os Coordenadores de Área estabelecerão critérios para a realização das entrevistas, sempre obedecendo os requisitos estabelecidos pelo Edital 061/2013 Pibid/CAPES e Regulamento do PIBID (Portaria 096/2013 CAPES).

Os critérios de seleção serão divulgados pelo Coordenador Institucional e terão como objetivos conferir transparência à seleção e atender às especificidades de cada Licenciatura.

Após as entrevistas, o resultado será divulgado, publicando-se as notas da entrevista e dos títulos, tirando uma média dessas notas e lançando os nomes por ordem de classificação.

Os supervisores serão acompanhados pelos Coordenadores de área por meio de uma ficha de atuação dos mesmos, contendo nome completo, área de atuação, escola em que atua, projeto desenvolvido no mês, as datas e um resumo das atividades desenvolvidas.

Os bolsistas de iniciação à docência de igual modo serão acompanhados pelo supervisor nas escolas, locais onde assinarão suas fichas de presença e chancelada pelos supervisores.

As avaliações dos supervisores serão feitas pelo coordenador de área e mediante apresentação de relatórios mensais, contendo descrição dos projetos, fotos, vídeos ou resultados dos experimentos. Os bolsistas serão avaliados pelos supervisores que criarão critérios específicos para cada área.

#### **Qual será a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos?**

Após seleção dos bolsistas de iniciação à docência, o setor de pedagogia do IFTM fará um levantamento para identificar os que já se graduaram e foram participantes do PIBID. A estes, será aplicado um questionário que objetiva coletar informações sobre o desenvolvimento das atividades já realizadas no PIBID. Para tanto, será solicitada a colaboração de todos no preenchimento das questões a fim de que se possa avaliar os impactos causados na formação desses bolsistas. Assim, por meio de investigação em registros dos egressos como, publicações de artigos, capítulos de livros e livros completos, relatórios de pesquisas de egressos, registro pessoal e sócio-econômico; informações relacionadas à formação acadêmica no ensino, pesquisa e extensão; aceitação do egresso do mercado e histórico profissional em órgãos profissionais.

Cada egresso terá uma ficha na qual serão registrados os seguintes dados:

Qual a capacidade de planejar e organizar as atividades no exercício da atuação como docente?

Qual o grau de relacionamento com a organização, sistematização de aulas e se consegue ter facilidade no processo de decisões;

Ampliou a capacidade de comunicação e de transmissão de informações e conhecimentos de forma a ser compreendido por qualquer interlocutor em qualquer ambiente?

O Pibid contribuiu com a ampliação da capacidade analítica e de captação e organização sistemática de informações relativas aos assuntos dentro da área de atuação, através de análise, comparação e identificação de relações de professor e aluno;

Melhoria no relacionamento interpessoal e no desenvolvimento de relações estratégicas e utilização de recursos na busca de melhorar a qualidade das aulas ministradas;



Aquisição do senso de mobilização sobre as necessidade dos alunos em compreenderem a diversidade de conhecimentos e das informações no mundo contemporâneo;

Capacidade de adaptação aos vários papéis e ajustando para responder adequadamente a diferentes ambientes de atuação docente;

Capacidade de gerenciar projetos. Visa elaborar, estruturar, avaliar e controlar atividades empíricas destinadas a melhoria do aprendizado e da troca de experiências entre professores e alunos.

Semestralmente serão eleitos egressos para palestrarem sobre a atuação como bolsista do Pibid apresentando a importância das atividades em sua formação docente. Nesses encontros, os dados que faltarem no questionário mencionado alhures, serão preenchidos a fim de se finalizar os registros.

**Quais atividades serão realizadas para socialização dos impactos e resultados do projeto (além da realização do Seminário Institucional de Iniciação à Docência, obrigatório no Pibid)?**

Serão realizados Seminários Locais de Formação (em cada Unidade Escolar envolvida);

Implementação da Feira de Ciências que terá como pretensão instalar momentos privilegiados de aprendizagem e socialização de conhecimentos como culminância das atividades realizadas anteriormente;

Programação de um seminário geral que tem como objetivo avaliar e refletir sobre as atividades desenvolvidas no decurso de um semestre em cada unidade escolar e servir como momento para o planejamento das etapas seguintes. Neste evento serão congregados todos os envolvidos no desenvolvimento do PIBID.

Realização da Jornada Pedagógica que acontecerá no período de férias. Esta jornada terá como objetivo a promoção de um momento de formação

continuada com base nas leituras de autores da área de educação. Ao finalizar esse momento de reflexão, abrir-se-á um espaço para que docentes das escolas e todos os bolsista sejam ouvidos para sugestões das temáticas necessárias para continuidade da formação e planejamento da próxima jornada pedagógica;

Participação de seminários sobre o pibid de outras Instituições de Ensino para divulgação e socialização dos trabalhos desempenhados no IFTM.

Apresentação de peças de teatro envolvendo os temas interdisciplinares.

Publicação anual de uma revista dos trabalhos desenvolvido pelos atores do PIBID, publicado os trabalhos mais relevantes,

Exposição de projetos de biologia e robótica, articulados com o projeto interdisciplinar de meio ambiente.

**Caso sua instituição participe ou tenha participado do Pibid, descreva os resultados e os impactos de projetos anteriores**

Ter ampliado a integração entre os cursos de licenciatura do IFTM e as escolas públicas parceiras neste projeto, na perspectiva de incentivar a formação de professores para a Educação Básica;

ter promovido a articulação entre os professores envolvidos no PIBID / IFTM para o desenvolvimento de estratégias didáticas, que permitam aos alunos construir argumentações consistentes, por meio de situações contextualizadas;

ter motivado os alunos da Educação Básica a dar continuidade aos estudos para a graduação, especialmente em cursos de licenciatura, valorizando a carreira docente;

ter elaborado material didático e experimentos didáticos de baixo custo e de fácil acesso, de acordo com a realidade das escolas envolvidas, por meio de produção e publicação de trabalhos, visando compartilhar a experiências de ensino-aprendizagem nas áreas de Biologia, Química, Computação e Ciências Sociais, bem como de outras que venham a ser exploradas de forma transversal;

ter melhorado o desempenho dos alunos envolvidos no projeto, com a promoção escolar e redução das taxas de evasão;

ter desenvolvido atividades que articulem a interação entre a pesquisa, ensino e extensão no âmbito do IFTM;

ter estimulado a criatividade e senso crítico dos licenciandos, alunos do ensino médio e professor e supervisores nas escolas;

Valorização da atividade docente tanto nas escolas conveniadas através da formação continuada dos professores de Biologia, quanto no Curso de Ciências Biológicas, incentivando os licenciandos a seguir na carreira de magistério;

Vivência do cotidiano escolar pelos licenciandos, possibilitando que o bolsista adquira experiência nas práticas pedagógicas, didáticas e de gestão escolar antes de chegar ao mercado de trabalho;

Integração entre Educação Superior e Educação Básica por meio da formação de grupos de estudo e pesquisa;

Divulgação de novas ferramentas de ensino, metodologias e práticas pedagógicas de caráter inovador;

Elaboração de experimentos e material didático compatíveis à realidade das Escolas participantes;

Ampliação e fortalecimento da formação do futuro professor por meio da sua inserção no cotidiano escolar, possibilitando-lhe vivenciar experiências relacionadas ao planejamento, elaboração de propostas, execução, avaliação e meta-avaliação do processo educativo, para que possa construir sua referência sobre as dimensões que envolvem o espaço escolar.

Ampliação da formação do futuro professor possibilitando-lhe à observação de experiências metodológicas e práticas docentes na utilização do laboratório de informática da escola participante deste projeto.

Geração de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador no contexto da escola participante do projeto, privilegiando o ensino da Matemática, por meio da utilização das tecnologias da informação e da comunicação,

Capacitação de 70% dos professores da escola participante do projeto para o uso das ferramentas da informática aplicada à educação.

Melhoria das condições de acesso aos programas e softwares disponibilizados nas máquinas do laboratório de informática, a partir do suporte técnico e da orientação pedagógica dos bolsistas/PIBID, pelos alunos e professores da escola participante do projeto.

Ampliação do uso sistematizado e valorização pela comunidade escolar do uso racional do laboratório de informática da escola participante do projeto.

Obtenção de um software pedagógico, desenvolvido pelos bolsistas/supervisores/docentes do IFTM, que permitirá organizar informações sobre as deficiências e as potencialidades dos alunos, envolvidos no projeto, na área da Matemática a partir de resultados de avaliações.

Criação de objetos de aprendizagem, pelos bolsistas / supervisores / docentes e discentes do IFTM, empregando os recursos da informática e da comunicação.

## Subprojeto(s): 5

### 1 Pibid 2013 - IFTM / Biologia / Campus Uberaba

#### 1.1 Identificação

<b>Modalidade</b>	Presencial
<b>Bolsas de iniciação a docência</b>	40
<b>Bolsas de supervisão</b>	8
<b>Bolsas de coordenação de área</b>	2
<b>Níveis de atuação</b>	Ensino fundamental Ensino médio
<b>Modalidades de ensino</b>	Educação regular
<b>Município</b>	Uberaba/MG

#### 1.2 Coordenador(es) de Área

<b>Nome</b>	<b>CPF</b>	<b>Currículo Lattes</b>
MARINA FARCIC MINEO	059.521.686-20	<a href="http://lattes.cnpq.br/1800247932288758">http://lattes.cnpq.br/1800247932288758</a>
NEIDE PAULA DA SILVEIRA	489.411.826-20	<a href="http://lattes.cnpq.br/6329999755761738">http://lattes.cnpq.br/6329999755761738</a>

#### 1.3 Ações

<b>1</b>	<b>Título da Ação</b>	Conhecendo o Livro didático adotado.
	<b>Detalhamento</b>	O conhecimento do livro didático, com a descrição dos conteúdos dados em cada série, por Escola e por Supervisor, permitirá aos Pibidianos se inteirarem de quais conteúdos serão abordados pelo Supervisor; o que possibilitará a organização das atividades de modo sincronizado com o conteúdo ministrado em aula expositiva, organização de atividades que demandem mais tempo.
<b>2</b>	<b>Título da Ação</b>	Fazendo a integração com os alunos.
	<b>Detalhamento</b>	Os Pibidianos organizarão atividades lúdicas ou esportivas, como oficinas de bijouterias, contação de piadas- modelo ?Stand up?, disputas de corridas, pula corda, música, dança, etc. O tipo específico de oficina dependerá do interesse da classe, o que será definido por votação. Essa atividade tem como objetivo tornar o

		convívio entre os dois grupos Pibidianos e alunos- mais próximo e menos formal.
<b>3</b>	<b>Título da Ação</b>	Atuando com o professor supervisor.
	<b>Detalhamento</b>	Os Pibidianos deverão marcar, semanalmente, um encontro com o professor Supervisor para que sejam discutidas as atividades que melhor possam se ajustar aos conteúdos que o professor estiver ministrando em sala de aula.
<b>4</b>	<b>Título da Ação</b>	Horta na Escola
	<b>Detalhamento</b>	Será desenvolvida na Escola que tiver espaço físico adequado à sua realização. Por ser uma atividade de longa duração outras classes serão convidadas a participar. Essa é uma atividade interessante pois pode motivar os alunos uma vez que eles trabalharão junto com os pibidianos, fora de sala de aula, em ambiente descontraído. Além disso, a atividade pode ser usada para explorar e desenvolver temas relacionados à sustentabilidade, como redução do volume de resíduos sólidos orgânicos da Escola.
<b>5</b>	<b>Título da Ação</b>	Atuando com o professor supervisor diretamente nos conteúdos teóricos
	<b>Detalhamento</b>	Após a reunião semanal com o Supervisor os Pibidianos deverão discutir entre eles e com o Coordenador da Biologia quais seriam as atividades que poderiam ser desenvolvidas considerando: o conteúdo teórico ministrado, as condições da Escola e a efetividade da atividade no auxílio na aprendizagem ou interesse dos alunos pelo conteúdo.
<b>6</b>	<b>Título da Ação</b>	Conhecendo as classes em que irão atuar
	<b>Detalhamento</b>	Os Pibidianos entrarão nas salas de aula e se apresentarão aos alunos. Essa apresentação deverá ser feita de modo informal, com uso de fotos dos Pibidianos, enquanto alunos do IFTM, que os mostrem em situações de aulas práticas ou atividades de campo de modo que fique claro que eles são também ?estudantes? e não ?professores?.
<b>7</b>	<b>Título da Ação</b>	Conhecendo a Escola
	<b>Detalhamento</b>	Nas primeiras semanas de atuação do Pibid os alunos farão o reconhecimento do espaço físico da Escola, do laboratório, quando houver, da biblioteca e das áreas livres, tanto da Escola quanto do entorno dela. Entendemos que, ao conhecer o espaço eles possam já pensar nas potencialidades ou deficiências que ele oferece e, a partir daí, começarem a pensar em quais atividades serão viáveis ou não, ou quais serão os ajustes necessários à realização delas.
<b>8</b>	<b>Título da Ação</b>	Desenvolvendo as atividades pedagógicas
	<b>Detalhamento</b>	Após a reunião com o Supervisor e Coordenador da Biologia os Pibidianos partirão para a atividade pedagógica propriamente dita. Essa atividade poderá variar segundo o conteúdo, a Escola e sua

		<p>Infraestrutura, a abertura do professor Supervisor e a capacidade dos Pibidianos.</p> <p>Construção de modelos com material de baixo custo ou reciclável - de células, órgãos de animais, sistemas orgânicos do corpo, moléculas etc;</p> <p>Preparo de jogos lúdicos que estimulem a participação da classe;</p>
<b>9</b>	<b>Título da Ação</b>	Aulas Práticas
	<b>Detalhamento</b>	<p>Realização de aulas práticas - na própria sala de aula, no laboratório da Escola ou nos laboratórios do IFTM, dependendo da necessidade,</p> <p>Visitas a museus, zoológicos, parques ou ao Campus do IFTM- dependendo do conteúdo ministrado,</p> <p>Organização de Feiras de Ciências.</p>
<b>10</b>	<b>Título da Ação</b>	Desenvolvendo a habilidade dos Pibidianos na compreensão de textos, comunicação oral e escrita
	<b>Detalhamento</b>	<p>Reunião semanal entre Pibidianos e Coordenador de área. Atividades que serão realizadas:</p> <p>1- Os Pibidianos deverão ler textos curtos e simples, retirados de livros de Português do Ensino Fundamental e resolver os exercícios propostos pelo livro. 2- Uso de letras de músicas que sejam apreciadas pelos Pibidianos, que eles possam cantar e, a seguir, fazer exercícios de interpretação do texto. 3- Leitura de livros ? recomendados pela equipe de professores de Português do Instituto.</p>

## 2 Pibid 2013 - IFTM / Ciências Sociais / Campus Uberaba

### 2.1 Identificação

<b>Modalidade</b>	Presencial
<b>Bolsas de iniciação a docência</b>	40
<b>Bolsas de supervisão</b>	8
<b>Bolsas de coordenação de área</b>	2
<b>Níveis de atuação</b>	Ensino fundamental Ensino médio
<b>Modalidades de ensino</b>	Educação regular
<b>Município</b>	Uberaba/MG

### 2.2 Coordenador(es) de Área

Nome	CPF	Currículo Lattes
ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS	991.486.097-49	<a href="http://lattes.cnpq.br/1123425845213618">http://lattes.cnpq.br/1123425845213618</a>
MARIA DAS GRACAS ASSUNCAO DO CARMO	545.991.056-00	<a href="http://lattes.cnpq.br/5662181041527127">http://lattes.cnpq.br/5662181041527127</a>

### 2.3 Ações

<b>1</b>	<b>Título da Ação</b>	Implementação de "Oficinas de estudos sociológicos?"
	<b>Detalhamento</b>	Criação do círculo de leitura e debates de textos sociológicos clássicos e contemporâneos, assim como o desenvolvimento de estratégias e linguagens pedagógicas, para os alunos das séries do Ensino Médio.
<b>2</b>	<b>Título da Ação</b>	Organização do "Teatro do Oprimido?"
	<b>Detalhamento</b>	Mostra com a montagem e exibição de peças que versem sobre temáticas de estudo e denúncia da exclusão social nas escolas participantes do PIBID bem como no CARESAMI e Penitenciária.
<b>3</b>	<b>Título da Ação</b>	Criação da "Escola do Observador?":
	<b>Detalhamento</b>	Encontros, discussões e palestras visando a formação continuada e qualificação pedagógica dos atores que atuam nas séries do Ensino Médio, além do engajamento com a comunidade escolar.
<b>4</b>	<b>Título da Ação</b>	Desenvolvimento de materiais didáticos
	<b>Detalhamento</b>	Desenvolvimento de materiais didáticos de apoio ao desenvolvimento de atividades do ensino da Sociologia.
<b>5</b>	<b>Título da Ação</b>	Criação do "Café com Sociologia?"
	<b>Detalhamento</b>	Ciclos de debates, seminários e exibição de filmes de cunho social, etnográfico, cult ou alternativo.
<b>6</b>	<b>Título da Ação</b>	Atuação pedagógica no CARESAMI "Centro de Reeducação do Adolescente"
	<b>Detalhamento</b>	CARESAMI "Centro de Reeducação do Adolescente" (órgão público municipal vinculado à recuperação de menores infratores, anexo à E.E. Santa Terezinha), com a organização de teatro, oficinas de hip-hop, grafiteagem, exibição de filmes, e outras atividades pertinentes, que estimulem a compreensão e aprofundamento das questões de direitos humanos relacionadas à situação prisional dos menores infratores.
<b>7</b>	<b>Título da Ação</b>	Mostra de trabalhos
	<b>Detalhamento</b>	Realização de mostra de trabalhos de cunho sociológico na Penitenciária

		Professor Aluísio Ignácio de Oliveira, anexo da Escola Estadual Professor Minervino Cesarino
<b>8</b>	<b>Título da Ação</b>	Articulação do "Laboratório de Pesquisas Survey?"
	<b>Detalhamento</b>	Centro de estudos de pesquisas quantitativas com a aferição da opinião pública acerca de questões amplas, tendo como escopo assuntos comportamentais da juventude, do cotidiano escolar, além de temas urbanos e políticos.
<b>9</b>	<b>Título da Ação</b>	Criação do "Grupo de estudos de gênero Eliane de Grammont?",
	<b>Detalhamento</b>	Com estudos históricos e sociológicos, e debates que permeiam os desafios da inserção do universo feminino.
<b>10</b>	<b>Título da Ação</b>	"LORAB" Laboratório de Observação de Religiões Afro-brasileiras de Uberaba?
	<b>Detalhamento</b>	Grupo de pesquisa e difusão para o mapeamento dos centros de religiões e religiosidades africanas e brasileiras da cidade, com a disseminação de debates que perpassem
<b>11</b>	<b>Título da Ação</b>	Organização do projeto "Olhares Etnográficos?"
	<b>Detalhamento</b>	trabalhos de campo e visitas técnicas em quilombolas, assentamentos rurais, projetos agrícolas e tribos indígenas do Brasil Central (Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso do Sul).
<b>12</b>	<b>Título da Ação</b>	Aplicação do projeto "Culturas Urbanas?"
	<b>Detalhamento</b>	estudos e observação de campo em bairros de Uberaba, levantamento das "tribos urbanas" da cidade, trabalhos visando a inclusão de travestis e grupos homoafetivos, entre outros.
<b>13</b>	<b>Título da Ação</b>	Criação do "Observatório da América Latina?"
	<b>Detalhamento</b>	Grupo de pesquisa e extensão para o levantamento, discussão e difusão de temas da cultura e da política latino-americana.
<b>14</b>	<b>Título da Ação</b>	Criação de um Blog
	<b>Detalhamento</b>	Publicação de um blog das ações do PIBID na área de Ciências Sociais e das atividades interdisciplinares de meio ambiente.
<b>15</b>	<b>Título da Ação</b>	Realização anual do "Seminário de avaliação do programa?",
	<b>Detalhamento</b>	com a confecção de um relatório das atividades realizadas durante o ano letivo, além da apresentação de trabalhos científicos (pôsteres, comunicações, artigos contendo relatos de experiências, estudos de caso, metodologias, práticas aplicadas e resultados) do PIBID na área de Sociologia.

### 3.1 Identificação

<b>Modalidade</b>	Presencial
<b>Bolsas de iniciação a docência</b>	90
<b>Bolsas de supervisão</b>	14
<b>Bolsas de coordenação de área</b>	5
<b>Níveis de atuação</b>	Ensino fundamental Ensino médio
<b>Modalidades de ensino</b>	Educação regular
<b>Município</b>	Uberlândia/MG

### 3.2 Coordenador(es) de Área

<b>Nome</b>	<b>CPF</b>	<b>Currículo Lattes</b>
RICARDO SOARES BOAVENTURA	038.878.286- 23	<a href="http://lattes.cnpq.br/3773892676183244">http://lattes.cnpq.br/3773892676183244</a>
KEILA DE FATIMA CHAGAS	052.240.226- 73	<a href="http://lattes.cnpq.br/8262944610458179">http://lattes.cnpq.br/8262944610458179</a>
DANIELA PORTES LEAL FERREIRA	507.827.896- 68	<a href="http://lattes.cnpq.br/2249886332953730">http://lattes.cnpq.br/2249886332953730</a>
LUCIANA ARAUJO VALLE DE RESENDE	807.576.856- 68	<a href="http://lattes.cnpq.br/0775565164356204">http://lattes.cnpq.br/0775565164356204</a>
CRICIA ZILDA FELICIO PAIXAO	859.668.001- 20	<a href="http://lattes.cnpq.br/5037264519448671">http://lattes.cnpq.br/5037264519448671</a>

### 3.3 Ações

<b>1</b>	<b>Título da Ação</b>	Levantamento das condições físicas
	<b>Detalhamento</b>	O levantamento das condições físicas das escolas que receberão a implementação do projeto é de grande importância para delimitar as demais ações que requerem infraestrutura mínima.
<b>2</b>	<b>Título da Ação</b>	Análise dos laboratórios
	<b>Detalhamento</b>	Nesta etapa os bolsistas farão análise dos laboratórios de informática, identificando a presença e o tipologia de rede local instalada, tipo e taxa de acesso a internet, estado de funcionamento dos microcomputadores, tipo de microprocessador, capacidade de memória, presença de tocador de mídia, placa de som, resolução máxima de tela e demais parâmetros que possam afetar o emprego dos recursos de apoio didático-pedagógico nas atividades a serem desenvolvidas em etapas posteriores.
<b>3</b>	<b>Título da Ação</b>	Levantamento do perfil dos professores



	<b>Detalhamento</b>	A identificação e análise das habilidades dos professores e a descrição de seu perfil são dados a serem utilizados para subsidiar a definição do escopo dos cursos de nivelamento e capacitação para o emprego dos recursos de informática. Os bolsistas do programa farão este levantamento por meio da aplicação de um questionário a ser desenvolvido para esta finalidade. A primeira experiência com este tipo de ação oportunizou-nos verificar que é grande a demanda entre os professores da Educação Básica
<b>4</b>	<b>Título da Ação</b>	Curso de treinamento em informática aos docentes
	<b>Detalhamento</b>	os professores das respectivas escolas serão convidados a participar de um curso de formação continuada a ser ministrado nas dependências do IFTM ? Câmpus Uberlândia Centro. Neste curso os professores da Educação Básica serão atendidos tanto pelos bolsistas como pelos professores do IFTM e ainda por especialistas especialmente convidados para esta formação. O curso a ser oferecido terá por escopo de uso de ferramentas computacionais importantes
<b>5</b>	<b>Título da Ação</b>	Conhecimento da dinâmica da sala de aula e o trabalho do professor
	<b>Detalhamento</b>	O Licenciando deverá, nas primeiras semanas de desenvolvimento do projeto, assistir aulas teóricas e práticas, a fim de conhecer o trabalho do professor regente. Ele também deverá auxiliar este professor, desde que requisitado pelo mesmo.
<b>6</b>	<b>Título da Ação</b>	Elaboração de conteúdos, materiais, recursos didático-pedagógico e instrumentos de avaliação
	<b>Detalhamento</b>	Esta ação consiste na concepção e desenvolvimento conteúdos, materiais e recursos de apoio didático-pedagógico por meio do uso de tecnologias da informação. A definição dos conteúdos, materiais e recursos será fruto de um levantamento a ser realizado pelos bolsistas entre os professores supervisores integrantes do projeto.
<b>7</b>	<b>Título da Ação</b>	Elaboração de materiais
	<b>Detalhamento</b>	Os materiais propostos serão embasados na experiência dos professores supervisores, com orientação didático-pedagógica oriunda do corpo docente e pedagogas do curso de Licenciatura em Computação, de modo que instiguem a reflexão e análise do aluno sobre o conteúdo ministrado. Os bolsistas do programa estarão envolvidos como protagonistas de cada uma destas tarefas que envolvem a concepção e o desenvolvimento do material, esta última a ser realizada nos laboratórios do IFTM.
<b>8</b>	<b>Título da Ação</b>	Preparação de aulas

	<b>Detalhamento</b>	o licenciando bolsista, com o auxílio do coordenador de área deverá: 1) preparar aulas teóricas e/ou práticas (utilizando materiais didáticos inovadores/atraentes e recurso tecnológicos); 2) apresenta-las e discuti-las com o supervisor de área e com outros professores da escola da mesma área, quando for o caso; 3) fazer as modificações necessárias e 4) preparar aulas práticas sobre assuntos de relevância e apresenta-la aos supervisor.
<b>9</b>	<b>Título da Ação</b>	Consolidação do grupo de estudo do PIBID ? Computação/ IFTM-Câmpus Uberlândia Centro
	<b>Detalhamento</b>	Dar continuidade às reuniões do grupo de estudo relacionado ao PIBID e ao curso de Licenciatura em Computação visando o estudo sistemático de conteúdos voltados ao desenvolvimento dos alunos deste curso por meio de leitura, fichamento, seminários e apresentações diversas de produção acadêmica alusiva ao tema da computação.
<b>10</b>	<b>Título da Ação</b>	Seminário de avaliação
	<b>Detalhamento</b>	Todos os alunos, supervisores e professores da área da Computação do PIBID, através de um seminário de avaliação e da apresentação de relatórios individuais de participação, irão desenvolver um processo avaliativo da participação da área de computação/informática no PIBID, bem como serão realizados pelos professores e alunos bolsistas artigo(s) científico(s) a serem apresentados em eventos da área e publicados.
<b>11</b>	<b>Título da Ação</b>	Projeto Segundo Tempo
	<b>Detalhamento</b>	Ensinar aos alunos da escola informática básica, uso de sistemas operacionais Linux, e os aplicativos de edições de textos, planilhas e apresentações do BrOffice e Open Office. Utilizando o período da manhã e o da tarde, seguindo o calendário letivo da escola, serão realizadas 2 vezes por semana em horário contrário ao turno de estudos das turmas, onde cada um dos dias participara uma turma, havendo rotatividade das turmas da escola.
<b>12</b>	<b>Título da Ação</b>	Desenvolvimento de livros interativos utilizando 3D.
	<b>Detalhamento</b>	Os alunos bolsistas irão desenvolver livros 3D utilizando a tecnologia de RA (Realidade Aumentada). A vantagem de utilização de objetos virtuais em RA, está no fato que qualquer objeto pode se representado, desde uma célula microscópica até o planeta solar, experimentos de reações químicas, simulações, etc.  Nesta etapa os alunos bolsistas irão desenvolver livros relacionados com o tema estudado em sala de aula.
<b>13</b>	<b>Título da Ação</b>	Aplicação do Programa Alice

	<b>Detalhamento</b>	O programa Alice permite a construção de animações e jogos lúdicos através de blocos que são arrastados e organizados em um ambiente de programação que refletem no ambiente 3D, essa característica em um primeiro momento exercita a construção de algoritmos por experimentação onde o aluno "brinca" e tem o feedback visual de suas ações, assim que os mesmo assimilam as funções e estruturas de programação aprendendo programação e desenvolvendo o raciocínio lógico e ainda abstraindo conceitos.
<b>14</b>	<b>Título da Ação</b>	Ensino de utilização de softwares educacionais
	<b>Detalhamento</b>	Ensino de utilização de softwares educacionais, propícios a interdisciplinaridade da Informática, com a Matemática, Química e Física. Utilizando o período da manhã e o da tarde, seguindo o calendário letivo da escola, serão realizadas três vezes por semana em horário contrario ao turno de estudos das turmas, onde cada um dos dias participará uma turma, havendo rotatividade das turmas da escola.
<b>15</b>	<b>Título da Ação</b>	Robótica
	<b>Detalhamento</b>	Cada vez mais escolas da rede pública e privada do Brasil estão descobrindo que a utilização da robótica pode ser simples e muito interessante para alunos de todas as idades. Os alunos aprendem conceitos básicos de mecânica, eletrônica para poderem desenvolver os projetos relacionados a robótica. Além de ter a possibilidade de aprender mais sobre outras matérias curriculares, normalmente consideradas mais complexas, como matemática e física.
<b>16</b>	<b>Título da Ação</b>	Robótica II
	<b>Detalhamento</b>	O método de fazer com que os alunos montem robôs e outros projetos que se movimentam, dá a eles a sensação de importância e o empenho em fazer de maneira correta e funcionar é muito maior, dando como consequência o aprendizado de conceitos importantes que só são aplicados com sucesso se o aluno souber exatamente o que está fazendo.
<b>17</b>	<b>Título da Ação</b>	Robótica III
	<b>Detalhamento</b>	Ao longo do curso, os alunos aprendem a trabalhar com engrenagens, com motores, aprendem eletrônica e finalmente a programar! E além de aprender coisas concretas, os alunos tendem a desenvolver: Trabalho em equipe, o raciocínio lógico, resolução de problemas e outros valores que é possível aprender, com um kit de robótica adequado que as escolas possam oferecer a seus alunos, que estimule aos alunos resolverem desafios concretos e que exijam o máximo dos grupos.

#### 4 Pibid 2013 - IFTM / Interdisciplinar / Campus Uberaba

##### 4.1 Identificação

<b>Modalidade</b>	Presencial
<b>Bolsas de iniciação a docência</b>	40
<b>Bolsas de supervisão</b>	6
<b>Bolsas de coordenação de área</b>	2
<b>Níveis de atuação</b>	Ensino fundamental Ensino médio
<b>Modalidades de ensino</b>	Educação regular
<b>Município</b>	Uberaba/MG

#### 4.2 Coordenador(es) de Área

<b>Nome</b>	<b>CPF</b>	<b>Currículo Lattes</b>
FREDERICO MIRANDA	005.542.176-86	<a href="http://lattes.cnpq.br/5202933866735766">http://lattes.cnpq.br/5202933866735766</a>
GEANDRE DE CARVALHO OLIVEIRA	055.574.606-24	<a href="http://lattes.cnpq.br/0091775183826885">http://lattes.cnpq.br/0091775183826885</a>

#### 4.3 Detalhamento de Subprojeto Interdisciplinar

<b>Áreas</b>
Biologia, Ciências Sociais, Química
<b>Justificativa e objetivo</b>
<p>O Subprojeto interdisciplinar Educação Ambiental visa oportunizar ao licenciando dos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Química, conhecer e desenvolver atividades de caráter interdisciplinar em instituições de ensino públicas com vistas a: promover a valorização da atividade docente, integrar a Educação Superior e Educação Básica, possibilitar ao licenciando a vivência do cotidiano escolar, auxiliar o processo de formação continuada dos professores das escolas conveniadas, empregar ferramentas de ensino, metodologias e práticas pedagógicas de caráter inovador relacionadas ao meio ambiente, elaborar aulas, experimentos e material didático interdisciplinar compatíveis à realidade das escolas participantes, ofertar atividades complementares aos alunos, estimular a busca pelo conhecimento, visando maior autonomia aos licenciandos, propiciar a interdisciplinaridade e a contextualização dos assuntos abordados, inserir a comunidade externa no ambiente escolar e divulgar as experiências e os resultados obtidos às comunidades científica, escolar e externa.</p>

#### 4.4 Ações

<b>1</b>	<b>Título da Ação</b>	Apresentação do Subprojeto Interdisciplinar: Educação Ambiental
----------	-----------------------	---

	<b>Detalhamento</b>	O Subprojeto será apresentado aos licenciandos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Química e aos professores atuantes nas Escolas parceiras.
<b>2</b>	<b>Título da Ação</b>	Seleção de supervisores e bolsistas
	<b>Detalhamento</b>	O processo de seleção dos supervisores e bolsistas será realizado conforme as normas e critérios estabelecidos no Edital e no Projeto Institucional.
<b>3</b>	<b>Título da Ação</b>	Integração Projeto Institucional e Subprojetos
	<b>Detalhamento</b>	Será realizada uma reunião visando a apresentação do Projeto Institucional a todos os participantes do PIBID-IFTM e a integração entre os estudantes, supervisores e coordenadores de todos os Subprojetos. As equipes serão apresentadas e os participantes exporão suas expectativas e contarão suas experiências. Também serão traçadas as metas / objetivos e forma de condução dos trabalhos.
<b>4</b>	<b>Título da Ação</b>	Reuniões
	<b>Detalhamento</b>	Durante a condução do Pibid, haverá reuniões semanais entre pibidianos e supervisores e também entre licenciandos e coordenadores do subprojeto. As reuniões terão como objetivo apresentar um resumo das atividades desenvolvidas durante a semana, expor as dificuldades encontradas e delinear as atividades a serem conduzidas na semana seguinte.
<b>5</b>	<b>Título da Ação</b>	Diagnóstico
	<b>Detalhamento</b>	Cada equipe deverá elaborar e aplicar instrumentos de avaliação diagnóstica na escola em que atuará com o objetivo de conhecer a estrutura física da instituição, sua administração, seu Projeto Político-Pedagógico, corpo docente, corpo discente, material bibliográfico e equipamentos disponíveis e utilizados e obter a familiarização com o cotidiano escolar. Além disso, deverão verificar se a escola apresenta alguma política ambiental e se desenvolve algum Projeto Ambiental.
<b>6</b>	<b>Título da Ação</b>	Ação específica
	<b>Detalhamento</b>	Serão propostas ações específicas para cada escola, com base no perfil da comunidade escolar e contexto em que está inserida (entorno da escola) para que a Educação Ambiental possa ser trabalhada de maneira crítica e de forma qualitativa.
<b>7</b>	<b>Título da Ação</b>	Agenda 21 escolar
	<b>Detalhamento</b>	Em todas as escolas participantes serão realizadas oficinas, palestras, seminários e mini-cursos de Educação Ambiental a serem ofertados pelos licenciandos visando a formação continuada dos docentes. Também será sugerido que os licenciandos e supervisores auxiliem a comunidade

		escolar(discentes, docentes e dirigentes) na elaboração da Agenda 21 escolar
<b>8</b>	<b>Título da Ação</b>	Preparação de material didático
	<b>Detalhamento</b>	Os Pibidianos apresentarão unidades curriculares interdisciplinares que envolvam questões ambientais, preparando materiais didáticos e oferecendo atividades em sala de aula e extra-classe, como: aulas práticas, monitoria, palestras, oficinas relacionadas ao meio ambiente e sustentabilidade, aulas de campo e visitas técnicas a parques urbanos e museus.
<b>9</b>	<b>Título da Ação</b>	criação mural
	<b>Detalhamento</b>	Será proposta a criação de um mural para divulgação de notícias e temas atuais que envolvam a área ambiental, propiciem a discussão entre a comunidade escolar e promovam a valorização da leitura e deem destaque para temas que envolvam a comunidade escolar e o bairro/região em que estão inseridos. A ética e a cidadania serão temas transversais em todas as atividades desenvolvidas.
<b>10</b>	<b>Título da Ação</b>	Envolvendo da comunidade
	<b>Detalhamento</b>	A fim de estimular o convívio entre todos os envolvidos no processo educacional e também propiciar a participação e integração da comunidade externa no ambiente escolar, serão realizadas feiras e mostras para apresentação dos trabalhos desenvolvidos.
<b>11</b>	<b>Título da Ação</b>	Avaliação das atividades desenvolvidas
	<b>Detalhamento</b>	A avaliação das ações será feita de modo permanente e constante durante as reuniões/encontros. Ao longo de todas as etapas de desenvolvimento do projeto serão realizadas reuniões de planejamento entre bolsistas, supervisores e coordenador, discussões e avaliação das atividades para subsidiar todas as decisões e ações propostas e efetuadas, bem como o registro (atas, anotações, diários, relatórios, fotografias e filmagens) de todas as atividades realizadas para posterior socialização com o grupo.
<b>12</b>	<b>Título da Ação</b>	Apresentação dos resultados
	<b>Detalhamento</b>	Elaboração de relatório final / Redação de resumos, resumos expandidos e artigos para apresentação em eventos científicos / Redação de artigos científicos para publicação em periódicos especializados.

### 5.1 Identificação

<b>Modalidade</b>	Presencial
<b>Bolsas de iniciação a docência</b>	50
<b>Bolsas de supervisão</b>	10
<b>Bolsas de coordenação de área</b>	3
<b>Níveis de atuação</b>	Ensino fundamental Ensino médio
<b>Modalidades de ensino</b>	Educação regular
<b>Município</b>	Uberaba/MG

### 5.2 Coordenador(es) de Área

<b>Nome</b>	<b>CPF</b>	<b>Currículo Lattes</b>
MARCIA DO NASCIMENTO PORTES	035.956.718-56	<a href="http://lattes.cnpq.br/4190971714620030">http://lattes.cnpq.br/4190971714620030</a>
JAILDA MARIA MUNIZ	037.080.316-79	<a href="http://lattes.cnpq.br/7451413000680025">http://lattes.cnpq.br/7451413000680025</a>
CLAUDIO MARCIO DE CASTRO	040.885.476-67	<a href="http://lattes.cnpq.br/7374652949771919">http://lattes.cnpq.br/7374652949771919</a>

### 5.3 Ações

<b>1</b>	<b>Título da Ação</b>	Reuniões
	<b>Detalhamento</b>	Reunir periodicamente com supervisores de química e bolsistas para discutir as ações desse subprojeto. Observar as metodologias usadas no ensino da química e propor ações modificadoras da prática docente, inserindo a experimentação, ou a problematização dentro do contexto dos objetos de aprendizagem relacionados principalmente ao ENEM.
<b>2</b>	<b>Título da Ação</b>	Diagnóstico

	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas devem mapear as condições físicas das escolas. Observar as condições de estruturação de espaços que possam ser realizadas ações desse subprojeto tais como laboratório de química (ou ciências), para realização de aulas práticas; laboratório de informática e multimeios. Nesse diagnóstico é relevante dar continuidade ou reativar projetos que tiveram impacto positivo no IDEB da Escola, desenvolvidos para o ensino de ciências ou química.
<b>3</b>	<b>Título da Ação</b>	Estudo do Projeto Pedagógico
	<b>Detalhamento</b>	Estudar o Projeto Pedagógico da Escola, entrevistar as pessoas que a coordenam a fim de conhecerem as diretrizes norteadoras das atividades desenvolvidas por essa escola em sua comunidade. Os bolsistas devem apresentar aos colegas licenciandos, nas aulas de práticas pedagógicas do curso de licenciatura em Química, todas as informações obtidas e assim socializar esse ambiente escolar aos futuros docentes
<b>4</b>	<b>Título da Ação</b>	A Construção de Registros
	<b>Detalhamento</b>	Aperfeiçoar a sala já existente no IFTM, reservada aos bolsistas do PIBID e/ou organizar outros espaços para realização e sistematização dos registros das atividades, sejam eles feitos através de portfólio, relatórios ou arquivos digitais. Os registros devem ser realizados bimestralmente ou ao fim de cada ação, como a conclusão de um kit de experimento. Através desses registros se constrói a identidade do futuro docente frente a suas perspectivas e aperfeiçoamento pedagógico.
<b>5</b>	<b>Título da Ação</b>	Atividades científicas, culturais e artísticas.
	<b>Detalhamento</b>	Divididos em grupos os bolsistas devem elaborar e realizar atividades científicas e culturais que envolvam toda a comunidade escolar. Através destas colaborar com ações que explorem aspectos históricos relativos à cultura de povos africanos ou indígenas, integrando saberes de Química em outros contextos. Promover aos estudantes a exploração das crenças, dos métodos, dos critérios de validade e sistemas de racionalidade sobre os quais o conhecimento do mundo natural é construído.
<b>6</b>	<b>Título da Ação</b>	O uso dos recursos multimídias disponíveis
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas devem associar o uso dos objetos de aprendizagem disponíveis em sítios do MEC às ações do PIBID. Incrementar aulas de reforço com recursos multimídias para estimular a aprendizagem dos alunos em defasagem. Apoiar os professores da rede pública da escola participante, no uso e exploração de multimeios, divulgando as ações realizadas na escola.
<b>7</b>	<b>Título da Ação</b>	Reorganização dos espaços de áudio-visual
	<b>Detalhamento</b>	Reorganizar os espaços de audiovisual na escola, onde serão exibidos vídeos de conteúdo químico e temas interdisciplinares



		relacionados à química, acompanhados de discussões ou orientações de estudo.
<b>8</b>	<b>Título da Ação</b>	Estudo da Coleção Educadores
	<b>Detalhamento</b>	Realizar estudos em grupos e mediados pelos supervisores de publicações disponíveis como a COLEÇÃO EDUCADORES, a fim de conhecer ou associar as práticas desenvolvidas no projeto ao pensamento e a filosofia de educadores, que influenciam as práticas pedagógicas docentes e que se tornaram referenciais teóricos contemporâneos.
<b>9</b>	<b>Título da Ação</b>	Os saberes e o ENEM
	<b>Detalhamento</b>	Todos os bolsistas devem conhecer a MATRIZ REFERENCIA PARA CIÊNCIAS DA NATUREZA, utilizada na elaboração das questões do ENEM. Através do conhecimento das Habilidades exigidas aos candidatos ao exame, devem planejar estratégias didáticas baseadas em experimentos de baixo custo e fácil aquisição.
<b>10</b>	<b>Título da Ação</b>	Tecnologias no ensino de Química
	<b>Detalhamento</b>	Os bolsistas com maior desenvoltura na utilização de sites e programas de simulação, de fácil aquisição. Devem ser reunidos em grupos que promovam, nas escolas integrantes do projeto, oficinas com os professores interessados na utilização desses recursos, a fim de ampliar o entendimento de conteúdos nas diversas áreas, em especial a química.

### Memória de Cálculo

<b>Tipo de despesa</b>	<b>Recursos (previsão anual)</b>
Bolsas de iniciação à docência	R\$ 1.248.000,00
Bolsas de supervisão	R\$ 422.280,00
Bolsas de coordenação de área	R\$ 235.200,00
Bolsa de coordenação institucional	R\$ 18.000,00
Bolsa de coordenação de área de gestão	R\$ 33.600,00
Total bolsas	R\$ 1.957.080,00
Total custeio	R\$ 150.000,00
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>R\$ 2.107.080,00</b>

### Escolas de Educação Básica: 15

<b>Código INEP</b>	<b>Nome da escola</b>	<b>Esfera</b>	<b>Município/UF</b>
--------------------	-----------------------	---------------	---------------------

31160148	EE HORIZONTAL LEMOS	Estadual	Uberaba/MG
31160130	EE SANTA TEREZINHA	Estadual	Uberaba/MG
<b>Código INEP</b>	<b>Nome da escola</b>	<b>Esfera</b>	<b>Município/UF</b>
31160075	EE QUINTILIANO JARDIM	Estadual	Uberaba/MG
31327280	EE PROFESSOR MINERVINO CESARINO	Estadual	Uberaba/MG
31159972	EE PROFESSORA CORINA DE OLIVEIRA	Estadual	Uberaba/MG
31159662	EE AURELIO LUIZ DA COSTA	Estadual	Uberaba/MG
31160083	EE FREI LEOPOLDO DE CASTELNUOVO	Estadual	Uberaba/MG
31160172	EE LAURO FONTOURA	Estadual	Uberaba/MG
31167614	EE SEGISMUNDO PEREIRA	Estadual	Uberlândia/MG
31297810	E M PROF MILTON DE MAGALHAES PORTO	Municipal	Uberlândia/MG
31246743	E M HILDA LEO CARNEIRO	Municipal	Uberlândia/MG
31228745	E M PROF EURICO SILVA	Municipal	Uberlândia/MG
31159735	EE AMERICA	Estadual	Uberaba/MG
31159794	EE NOSSA SENHORA DA ABADIA	Estadual	Uberaba/MG
31160164	EE IRMAO AFONSO	Estadual	Uberaba/MG

### Anexos do Projeto

<b>Ofício aprovando o desenvolvimento do projeto e garantindo a contrapartida institucional</b>
<a href="http://pibid.capes.gov.br/upload/128417/741756-Anexo_II_Edital_nº_061.pdf">http://pibid.capes.gov.br/upload/128417/741756-Anexo_II_Edital_nº_061.pdf</a>
<b>Declaração de que a instituição possui curso(s) de licenciatura na(s) área(s) envolvida(s) na proposta</b>
<a href="http://pibid.capes.gov.br/upload/128417/979472-Anexo_III_Edital_nº_061.pdf">http://pibid.capes.gov.br/upload/128417/979472-Anexo_III_Edital_nº_061.pdf</a>
<b>Ofício garantindo a contrapartida financeira da instituição privada com fins lucrativos</b>