



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA

MARIA GESIKELLE FIRMINO

**IMPACTOS DO SUBPROJETO PIBID NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE  
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/CAMPUS CASTANHAL**

CASTANHAL- PA  
2018

MARIA GESIKELLE FIRMINO

**IMPACTOS DO SUBPROJETO PIBID NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE  
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/CAMPUS CASTANHAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, como requisito final para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: prof. Dr. Mádison Ribeiro Rocha

CASTANHAL – PA  
2018

MARIA GESIKELLE FIRMINO

**IMPACTOS DO SUBPROJETO PIBID NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE  
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/CAMPUS CASTANHAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, como requisito final para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Madison Rocha.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

Banca examinadora:

---

Profº. Dr. Mádison Ribeiro Rocha - Orientador  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Profº. Dr. João Santiago Ramos - examinador  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Profª. Maria Edilene S. Ribeiro - examinadora  
Universidade Federal do Pará – UFPA

CASTANHAL-PA  
2018

Ao bom Deus, que me deu forças desde o início desta caminhada acadêmica e me fez chegar até aqui. À minha família, amigos e todos que contribuíram com a concretização deste sonho.

## AGRADECIMENTOS

“Até aqui nos ajudou o Senhor”. Por isso rendo graças a Deus, meu grande Pai, que em sua infinita misericórdia, sempre me amparou e me deu forças nos momentos mais turbulentos desta trajetória, cuidando de mim e concedendo-me esta e tantas outras vitórias. Pela família que me concedestes, obrigada Senhor! Também à Maria Santíssima que nunca deixou de interceder por mim junto ao seu filho amado e sempre me amparou com seus cuidados de mãe.

À minha mãe, Marta Maria, por não medir esforços em me proporcionar estar onde estou, por sacrificar tantas coisas por mim, e por se esforçar mesmo diante de tantas dificuldades, para que eu pudesse chegar até aqui.

A meu pai, Antonio Auricélio, que vivenciou comigo cada dificuldade de chegar à universidade, não hesitando mudar toda a sua rotina para que eu pudesse estar frequentando o curso. Obrigada por todo seu esforço em me ajudar durante cada dia destes quase 5 anos, especialmente, pela fé que me ensinou a ter, de modo que eu pudesse acreditar que Deus sempre cuida de cada detalhe de nossas vidas.

Às minhas irmãs, Géssica Rayane e Maria Jackeline, por sempre me apoiarem em meus estudos.

A minha madrinha Geni, ao meu padrinho Vilar e a minha tia, Solonita, pelos momentos em que me acolheram em suas casas como se lá fosse meu próprio lar. A Jackeline Cássia e a José Igenilson, por também me acolherem, especialmente a Jackeline pela grande ajuda nesta pesquisa.

Ao Ministério Universidades Renovadas (MUR), que tive a graça de conhecer ao longo desta caminhada, me chamando a evangelização nas universidades conciliando fé e razão. Em especial, agradeço ao Grupo de Oração Universitário (GOU) Luz das Nações, que em vários momentos de tristeza e aflição foi um refúgio para mim, se apresentando como o colo de Deus a me amparar em tantas ocasiões.

À Lanna Fonseca, Maria Eduarda, Kelly Marques, Andressa Aleixo, parceiras de oração no núcleo do GOU, pela oração e compartilhamento de tudo em nossas reuniões, inclusive das rotinas de estudo, e principalmente por darem continuidade ao sonho de amor na UFPA- Castanhal por meio do prosseguimento do GOU.

À minha estimada equipe de trabalho, por se constituir de pessoas maravilhosas, Raira Marinho, Camila Mendes, pela amizade e dedicação nos trabalhos, e em especial, agradeço à Ana Francinely, por ser amiga para além da universidade, de oração e companheirismo pela

difusão do MUR nas universidades, à Evilly Vieira, por estar ao meu lado desde o primeiro até o último dia de aula, sei que nossa amizade ultrapassará nosso percurso acadêmico.

A meu namorado e amigo, Italo Silva, que pude conhecer durante esta trajetória na universidade, obrigada por me ajudar nos momentos de dificuldades e durante vários momentos deste trabalho. Por me encorajar e me fazer acreditar que tudo daria certo. Pelo cuidado, paciência e amor a mim dedicado.

A todos os professores que me acompanharam durante minha vida escolar básica, por terem me inspirado a buscar conhecimentos.

Aos docentes da Faculdade de Pedagogia por contribuírem para o meu crescimento profissional e pessoal ao longo do curso, em especial, ao prof. Dr. Madison Rocha, meu orientador, pelas valiosas contribuições ao desenvolvimento desta pesquisa, por me estimular no prosseguimento da vida acadêmica e ser um exemplo de profissional; ao prof. Dr. Renilton Cruz que enquanto coordenador do PIBID, tanto me fez crescer academicamente, quanto me acompanhou no início deste trabalho.

Ao subprojeto PIBID pedagogia pela oportunidade a mim proporcionada em fazer parte desta grande equipe, pelos conhecimentos adquiridos, por me fazer crescer academicamente e pessoalmente, especialmente, agradeço aos coordenadores do sub projeto, prof. Dr. Carlos Renilton, prof. Dr. João Ramos e Eula Nascimento. Ao bolsista, Joel Dias, por me ajudar em momentos valiosos desta pesquisa, e à minha companheira de atividades, Maria Alves, também bolsista, por tantas aprendizagens vivenciadas junto às escolas que atuamos.

Aos professores que aceitaram estar na banca avaliadora deste trabalho, prof. Dr. João Ramos, que desde sempre me motivou nesta caminhada. À professora Maria Edilene, uma excelente profissional que fez eu me apaixonar, desde a disciplina Didática e Formação docente, pela linha de pesquisa que hoje me dedico.

A todos os pibidianos que contribuíram com a realização desta pesquisa. Obrigada por tantos momentos compartilhados, pela parceria nas atividades e eventos, os quais muito contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

À Universidade Federal do Pará (UFPA) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por me oferecerem os subsídios necessários para a realização deste sonho. À PROEX/UFPA, pela bolsa permanência que tanto contribuiu financeiramente, no período inicial da vida acadêmica, para que eu pudesse ter um estudo de melhor qualidade.

*“Neste momento a perspectiva educativa utópica é sobre o que nos debruçaremos para deixar sempre em aberto o nosso texto e que se in-complete com outras falas e outros escritos que também teimem em sonhar e utopiar para além do sistema nossas relações de vida por agora”.*

(RAMOS, 2012).

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo das políticas educacionais para a formação inicial de professores e versa, especificamente, sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), tendo como base de análise um subprojeto desenvolvido pela Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal. Considerando a necessidade de análise desta política pública sob a égide da percepção dos alvos do programa, esta pesquisa corrobora para o diagnóstico de seus resultados na formação do graduando no contexto da Universidade Federal do Pará/Campus de Castanhal. Uma vez que o programa volta-se a melhoria do processo de formação inicial, o estudo objetivou compreender os impactos do subprojeto PIBID/Pedagogia para a formação dos estudantes deste curso. Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter descritivo-explicativo, fundamentada nos princípios da abordagem qualitativa. Para a coleta de informações utilizou-se de questionários semiestruturados, os quais foram aplicados com 18 bolsistas do subprojeto, além da análise de documentos legais do PIBID e relatórios do subprojeto, por meio dos quais foi possível cruzar e problematizar as informações de cunho teórico com as da realidade empírica. Os resultados previstos e constatados ao longo da pesquisa apontam para grandes contribuições do programa na formação do estudante de pedagogia, sobretudo nos aspectos: estímulo a formação docente, melhoria da articulação entre teoria e prática, desenvolvimento do senso crítico e atuação junto as escolas do campo.

**Palavras-Chave:** PIBID. Formação inicial. Pedagogia.



## **ABSTRACT**

This research is inserted in the field of educational policies for the initial formation of teachers and specifically deals with the Institutional Program of the Initiation to Teaching Scholarship (PIBID), based on a subproject developed by the Faculty of Pedagogy of the Federal University of Pará, Castanhal on Campus. The study aimed to understand the impacts of the PIBID / Pedagogy subproject for the training of students of this course. Considering the need to analyze this public policy under the aegis of the perception of the targets of the program, this research corroborates for the diagnosis of the results of the program in the formation of the graduate in the context of the Federal University of Pará / Castanhal on Campus. It is a field research, of a descriptive-explanatory nature, based on the principles of the qualitative approach. In order to gather information, we used semi-structured questionnaires, which were applied with 18 scholarship recipients, as well as the analysis of legal documents of the PIBID and reports of the subproject, through which it was possible to cross-reference and question theoretical information with those of empirical reality. The results predicted and verified throughout the research point to the program's great contributions in the training of the student of pedagogy, especially in the aspects: stimulating teacher training, improving the articulation between theory and practice, developing critical sense and acting together with the rural schools .

**Keywords:** PIBID. Initial formation. Pedagogy.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução do número de bolsas concedidas- 2009 a 2013.....	43
Gráfico 2- Evolução do número de bolsistas de licenciaturas- editais 2007- 2013.....	44
Gráfico 3- Número de licenciando bolsistas na região Norte por UF .....	46
Gráfico 4- Evolução do número de licenciandos bolsistas UFPA (2009-2014).....	46
Gráfico 5- Motivos que levaram a participação no subprojeto.....	49
Gráfico 6- Modificações quanto ao entusiasmo pela docência .....	52
Gráfico 7- Entusiasmo pela atuação em ambientes não escolares.....	53
Gráfico 8- Entusiasmo pela atuação em coordenação e gestão de espaços escolares .....	55
Gráfico 9- Percepção sobre a docência.....	56
Gráfico 10- Articulação entre teoria e prática .....	57
Gráfico 11- Contribuição nas discussões desenvolvidas na sala de aula na universidade .....	59
Gráfico 12- Desenvolvimento do senso reflexivo e investigativo relacionado ao processo de ensino e aprendizagem.....	60
Gráfico 13- Avaliação do próprio curso de formação .....	62
Gráfico 14- Importância da militância e engajamento social .....	63
Gráfico 15- Produção de materiais didáticos.....	64
Gráfico 16- Desenvoltura em sala de aula.....	66
Gráfico 17- Aprofundamento de conhecimento das disciplinas específicas das séries iniciais.....	67
Gráfico 18- Adoção de metodologias inovadoras .....	68
Gráfico 19- Compreensão da avaliação da aprendizagem enquanto processo .....	71
Gráfico 20- Avaliação do subprojeto quanto a melhoria da formação inicial docente.....	74

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Princípios articuladores a serem observados pelas IES .....	37
Figura 2: Dinâmica do PIBID .....	40

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUNCAST	Campus Universitário de Castanhal
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a distância
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de pedagogia
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IES	Instituições de Ensino superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPA	Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: MARCOS LEGAIS E DESAFIOS A FORMAÇÃO INICIAL .....</b>	<b>17</b>
2.1 FORMAÇÕES INICIAL DO PEDAGOGO A PARTIR DA DÉCADA DE 80 .....	17
2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA ENQUANTO LICENCIATURA: QUESTÕES INCONCLUSAS E REFLEXOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....	20
2.3 DESAFIOS TEÓRICO- PRÁTICOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA .....	24
<b>3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES....</b>	<b>28</b>
3.1 FORMAÇÕES INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DA DÉCADA DE 90.....	28
3.2 PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	31
3.3 O PIBID ENQUANTO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ...	38
<b>4. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ E NO CAMPUS DE CASTANHAL.....</b>	<b>44</b>
4.1 O PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.....	44
4.2 O PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/CAMPUS CASTANHAL .....	46
4.3 OS IMPACTOS DO SUBPROJETO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFPA/CAMPUS CASTANHAL.....	47
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>85</b>

## INTRODUÇÃO

O processo de formação inicial se constitui como um momento de novas aprendizagens, onde o graduando é inserido em um mundo de descobertas, e diariamente este tem a oportunidade de refletir sobre as aprendizagens ali construídas e sua relação com as problemáticas pertinentes a sua futura área de atuação.

Deste modo, as reflexões alçadas no decorrer do processo formativo inicial em pedagogia, notoriamente em disciplinas voltadas as discussões sobre a formação inicial e a ação do Estado em prol da melhoria da formação inicial docente, instigaram a realização desta pesquisa. No entanto, a atuação enquanto bolsista do subprojeto PIBID pedagogia durante três anos deste processo formativo, se destaca como agente determinante para a realização da mesma, em vista das diversas aprendizagens vislumbradas, vivenciadas e constituídas no interior deste subprojeto.

Sabe-se que a melhoria da educação básica se mostra como uma questão emergencial, o que implica na adoção por parte do Estado, de instrumentos que englobem os aspectos referentes a este campo, com isso, a formação de professores se constitui como um dos principais alvos destas ações, haja vista que a melhoria da qualidade da educação no nível básico tem ligação direta com a formação dos professores. (BRASIL, 2008).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) estabelecido com o intuito atender as demandas de melhoria da qualidade da formação docente e da educação básica, por meio do estabelecimento de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas, se mostra como uma das recentes e mais abrangentes políticas públicas em prol da melhoria da qualidade da formação docente.

O PIBID enquanto política pública voltada à formação de professores para a educação básica, foi implantado pelo Ministério da Educação no ano de 2007 e é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB). O programa tem como campo de implantação todos os cursos de licenciaturas.

Estudos realizados por diversos autores como Ambrosetti, *et al* (2012); Barros, Souza e Macedo (2013), Barbosa e Fernandes (2013), bem como pelos próprios relatórios de gestão da CAPES e as avaliações nacionais do programa, apontam para grandes contribuições e impactos significativos no processo de formação inicial dos discentes participantes do PIBID.

Deste modo, tal afirmação também pode se vivenciada durante minha participação enquanto bolsista do subprojeto PIBID no curso de pedagogia, que possibilitou inúmeras aprendizagens que incidiram de maneira significativa durante o processo de formação inicial, haja vista que a atuação junto às escolas, os eventos realizados, os grupos de estudos, dentre as demais atividades realizadas, possibilitaram um novo olhar acerca da gênese de “ser pedagoga”, sobre as problemáticas, sabores e dissabores desta árdua e constante constituição.

O subprojeto PIBID Pedagogia atua em diferentes contextos levando os licenciandos a vivenciarem experiências singulares para além daquelas proporcionadas na universidade, e espera-se que tais experiências enriqueçam este processo inicial de modo a aprimorarem a formação dos estudantes deste curso. Diante disto, surgiram várias inquietações quanto a compreensão de quais são os impactos que a atuação dos bolsistas junto ao programa possibilitou ao processo formativo inicial destes, e assim, definimos como sendo esta a principal problemática desta pesquisa, com isto, o problema que norteia esta pesquisa é:

**QUÊ IMPACTOS A PARTICIPAÇÃO NO SUBPROJETO PIBID PEDAGOGIA TROUXE Á FORMAÇÃO INICIAL DOS ESTUDANTES?**

Neste sentido, a pesquisa tem como temática de investigação as políticas públicas de formação inicial de professores e como objeto específico de estudo, situado no âmbito dessa temática, os impactos do subprojeto PIBID pedagogia em funcionalidade no campus universitário de Castanhal- PA, na formação dos licenciandos bolsistas da faculdade de pedagogia desta instituição.

Neste sentido, o estudo visou analisar os impactos do subprojeto PIBID para a formação dos estudantes do curso de pedagogia da UFPA campus Castanhal, sendo que para isso foi necessário conhecer as atividades desenvolvidas no subprojeto; classificá-las de acordo com a sua natureza, e por fim, relacionar os campos ou dimensões da formação dos estudantes nos quais incidiram os efeitos do subprojeto PIBID pedagogia.

A presente pesquisa partindo da premissa de investigação do campo da formação de estudantes de pedagogia a partir de uma política pública trará contribuições no sentido de afirmar ou não se esta política pública (PIBID) a nível institucional- instituição lócus da pesquisa-, tem verdadeiramente seguido os objetivos e alcançado os resultados propostos nos documentos legais que dão base ao programa, e assim, demonstrar os efeitos do mesmo durante a sua funcionalidade no campus universitário de Castanhal no período de 2014- 2017. A relevância desta, ainda no âmbito científico, se dá por investigar o aspecto da formação de professores, elemento que tem se mostrado cada vez mais crucial para a melhoria

da educação básica, além de possibilitar que os demais pesquisadores que desejam adentrar neste campo de estudo tenham aqui uma referência de reflexão.

É cabível afirmar que esta pesquisa é resultado de um processo formativo com contributos significativos do próprio objeto de estudo, o que se encaminha para fins de uma atividade prazerosa dado as diversas aprendizagens construídas durante a participação no subprojeto, além de ser embasada em um sentimento de devoluta acadêmica e social, haja vista os diversos momentos de aprendizagens possibilitados pela participação no subprojeto.

Para constituição desta pesquisa dispomos de métodos e procedimentos sistematizados, assim, a mesma é classificada quanto a sua abordagem como pesquisa qualitativa, que na perspectiva Minayo (2008) prende-se ao campo dos “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2008, p. 21-22).

A abordagem qualitativa foi adotada na pesquisa devido as várias possibilidades que esta traz ao pesquisador, uma vez que segundo Lakatos e Marconi (2003) a mesma permite que se obtenha uma análise profunda do objeto de estudo por meio de dados descritivos acerca dos sujeitos, do ambiente e das interações estabelecidas entre o pesquisador e a realidade estudada.

Considerando o problema de estudo, optou-se pela pesquisa de campo visando uma maior proximidade com a realidade a ser investigada, já que esta é desenvolvida no ambiente natural de ocorrência do fenômeno a ser estudado, possibilitando que o pesquisador tenha um contato mais direto com aquilo que ele deseja conhecer. (SEVERINO, 2007). Além disso, Minayo (2008) afirma que na pesquisa de campo utiliza-se de vários instrumentos de forma combinadas, como: “entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc.” (2008, p. 26), o que foi possível utilizar neste estudo.

Considerando que o objeto de estudo configura-se como algo particular, porque se localiza em um ambiente específico, foi planejado, desenvolvido e estudado a partir das especificidades de seu espaço natural, classificamos esta pesquisa como um estudo de caso. Gil (2008) afirma que o estudo de caso “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008, p.57).

Diante disto, tomamos como participantes desta pesquisa, estudantes do curso de pedagogia que tenham ingressado no subprojeto da faculdade de pedagogia por meio do edital Pibid n° 061/2013 CAPES, cuja participação mínima no programa tenha sido de 1 ano.



Assim, o ambiente de aplicação da pesquisa foi o campus da Universidade Federal do Pará situado no município de Castanhal- Pa, localizado a 68 km da capital- Belém, que contava com um total de 25 estudantes bolsistas do programa.

Na perspectiva que encontrar as respostas às perguntas pautadas pelo estudo, utilizaram-se dois procedimentos metodológicos: a aplicação de questionários semiestruturados e a análise documental.

O questionário foi disponibilizado a todos os bolsistas do subprojeto que conta com 25 licenciandos, e tivemos como retorno 18 questionários respondidos. O questionário pode ser compreendido como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre os conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado” (GIL, 2008, p.121).

Tendo em vista o aprofundamento das questões elencadas pela pesquisa, foi realizado ainda um estudo documental, que se caracteriza pela análise de documentos de uma forma abrangente, tais como: relatórios, fotos, documentos legais, revistas, dentre outros materiais. (SEVERINO, 2007). Assim, a pesquisa valeu-se da análise de alguns documentos legais que regem o PIBID em nível nacional e de relatórios produzidos pelos bolsistas, bem como de registros fotográficos das atividades do subprojeto.

Para a realização da pesquisa foi feito o contato prévio com os informantes, a fim de avisá-los acerca das etapas e objetivos da pesquisa, bem como para o esclarecimento de possíveis dúvidas e assegurar-lhes do sigilo de suas identidades.

O presente relatório está organizado em cinco seções. Na primeira seção, a introdução do trabalho, situamos o projeto de pesquisa a partir da abordagem de como este foi desenvolvido, e levantamos ideias iniciais sobre o objeto de estudo. A segunda seção versa sobre como a formação inicial em pedagogia foi se constituindo a partir da década de 1980, perpassando pelas Diretrizes do curso lançadas no ano de 2006, e aborda brevemente alguns desafios postos à formação inicial no curso de pedagogia. Na terceira seção abordamos a formação de professores no contexto das políticas públicas brasileiras instituídas a partir da década de 1990, e tratamos sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência enquanto política de formação inicial de professores. Na quarta Seção descrevemos o referido programa no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), e analisamos os resultados da pesquisa de campo. Na quinta seção, a conclusão, realizamos algumas inferências decorrentes dos resultados analisados e ponderamos sobre aspectos inconclusos da pesquisa.

## **2 FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: MARCOS LEGAIS E DESAFIOS A FORMAÇÃO INICIAL**

Tratar acerca da formação inicial do pedagogo requer considerar as diversas questões inconclusas que permeiam este campo, pois são várias as problemáticas e desafios que envolvem a formação inicial deste profissional.

Entendemos que em vista da abrangência do campo de atuação do pedagogo, é necessário um amplo processo formativo inicial, que dê conta de todas as especificidades que demandam a formação de tal profissional, preparando-o para uma atuação de qualidade, ética e de comprometimento social. Assim, esta seção trará uma análise da formação do pedagogo a partir da década de 1980, pelo viés legal; perpassando pelas Diretrizes Curriculares do Curso e discutindo brevemente alguns desafios postos a formação inicial.

Para uma melhor explanação do tema aqui abordado esta seção foi didaticamente dividida em três subseções. Inicialmente, abordaremos a formação do pedagogo a partir da década de 1980, discutindo as modificações ocorridas ao longo do tempo; a segunda subseção tratará acerca da formação inicial de professores no curso de pedagogia a partir das Diretrizes instauradas no ano de 2006, quando o foco do mesmo se voltou à docência, e a terceira subseção se voltará à análise dos desafios postos à formação inicial de professores no curso de pedagogia.

Esta seção foi desenvolvida a partir da necessidade de compreensão histórica de como a formação inicial do pedagogo foi se constituindo ao longo do tempo, uma vez que entendemos que toda realidade é resultado de um processo historicamente construído. Para tanto, elencamos os anos de 1980 como ponto de partida para esta análise, em vista das importantes modificações iniciadas a partir desta década, bem como, da necessidade de reflexão sobre os desafios que se apresentam para o processo de formação inicial do pedagogo.

### **2.1 FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO A PARTIR DA DÉCADA DE 1980**

No que tange a formação inicial do pedagogo é perceptível que historicamente esta passou por várias modificações ao longo do tempo, de modo que as análises levantadas por autores como Sokolowski (2013), Martins e Nunes (s/a), Scheibe (2007), Almeida et. al (2012), Almeida e Lima (2012), Libâneo (2006), Libâneo e Pimenta (1999), Kailer e Tozetto

(2015), Franco, Libâneo e Pimenta (2011), evidenciam tal fato, demonstrando que a busca pelo foco central na formação inicial do pedagogo enfrenta discussões desde há muito tempo.

Franco, Libâneo e Pimenta (2011) explicam que a década de 1980 marcou o curso de pedagogia por uma intensa busca de sua identidade, onde até então por influência da educação católica, a pedagogia era concebida como ciência da educação; no entanto, o movimento político vivenciado neste contexto provocou inúmeras mudanças nesta concepção.

A inserção das teorias marxistas na educação é concebida como agente determinante nas mudanças curriculares adotadas por uma grande parte das instituições que regiam o curso de pedagogia, estas conduziram a modificações na concepção da pedagogia, de modo que “os estudos pedagógicos sistematizados foram substituídos por estudos sobre docência” (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2011, p. 60).

É neste contexto que é realizada a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), onde foi criada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), fundada em 1983, que em 1994 se transformou na Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), tendo em vista a mobilização de alunos e professores em prol da reformulação do curso. Esta agência, desde sua instituição travou uma constante luta pelo reconhecimento da docência como foco central do curso de pedagogia.

Segundo Sokolowski (2013) o curso de pedagogia adentra a década de 1990 sem que ainda se tenha uma identidade definida e própria, no entanto, os ajustes educacionais realizados nesta época trazem diversas consequências e transformações ao mesmo, já que esta década foi marcada pelo avanço de políticas neoliberais do governo de Fernando Collor de Melo, que provocou inúmeras reformas no estado brasileiro por meios legais, gerando mudanças no próprio desenho da educação brasileira. (VIEIRA, 2008).

Silva (2010) quando discorre acerca da aplicação da lógica neoliberal à educação, esclarece que tal inserção leva a escola a padronizar-se aos moldes capitalistas, desarraigando seu cunho social e político e passando a realizar sua função de maneira semelhante ao mercado, compreendendo os pais e alunos como consumidores.

Nesta perspectiva, Sokolowski (2013) explica que as reformas educacionais realizadas neste período tinham por fim ajustar a educação brasileira segundo as políticas econômicas mundiais, caracterizadas principalmente pelo desenvolvimento de habilidades voltadas ao mercado de trabalho, uma vez que neste período a educação era compreendida como fator essencial para o crescimento econômico do país, e tratada pelo viés mercadológico.

Com a promulgação da LDB 9.394/1996 são realizadas algumas transformações no âmbito da educação nacional, de modo que o artigo 62º é dedicado aos aspectos referentes a formação de professores para atuarem na educação básica, o artigo 63 trata dos institutos superiores de educação, e o 64 trata das antigas habilitações. (BRASIL, 1996).

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

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

. Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Deste modo, o artigo 62 denota como formação para atuar na educação básica, a de nível superior fornecido pelas universidades ou pelos institutos superiores, e aponta como formação mínima para atuação na educação infantil e séries iniciais a realizada em nível médio na modalidade normal. Estas exigências de atuação postas ao docente foram recentemente reiteradas pela Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013, que trouxe algumas alterações à LDB, entretanto, no que se refere à atuação na educação básica e na educação infantil e séries iniciais, este texto não sofreu modificações, permanecendo o texto original.

Os Institutos Superiores de Educação (ISE) apontados no art.63, formavam os profissionais para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, se tornando como uma alternativa aos cursos de pedagogia, “podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração”. (SAVIANI, 2005, p. 24).

Ens e Vaz (2011) ressaltam que neste contexto a ANFOPE se apresenta como contrária a estas colocações, uma vez que ao possibilitar aos ISEs a formação de professores por intermédio do Curso Normal Superior, para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, acaba-se por trazer à tona a formação do especialista sob a

égide da fragmentação, dando espaço para a concepção reducionista do curso de pedagogia, sem compreendê-lo em seu caráter amplo.

As prescrições dispostas nesta lei foram modificadas no ano de 2009 por meio da lei 12014/2009, de forma que atualmente é concedido ao curso de pedagogia, e não mais, aos Institutos Superiores de Educação a formação de profissionais para atuarem na educação básica.

A respeito desta questão, Scheibe (2008) afirma que nos últimos anos foram realizadas diversas discussões para se refletir acerca da especificidade do curso de pedagogia e sua área de atuação, tais debates transcorreram até as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, quando este passa a ter a docência como seu eixo central.

Logo após a promulgação da LDB nº 9.394/1996 foi fixado que todos os cursos de graduação tivessem Diretrizes Curriculares (DC) bem como para a formação de professores em nível superior, assim, todos os cursos passaram a ter uma Diretriz Curricular Nacional deliberada, com exceção do curso de pedagogia, que somente em 2006 passou a tê-las.

## 2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA ENQUANTO LICENCIATURA: QUESTÕES INCONCLUSAS E REFLEXOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

No ano de 1997 a Secretaria de Educação Superior (SESu/ MEC) indicou comissões para a elaboração das diretrizes curriculares para todos os cursos superiores, por tanto, para o curso de pedagogia designou-se a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) que foi composta por renomados professores. Assim, no ano de 1999 esta comissão apresentou ao MEC sua proposta para o curso de pedagogia. (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999).

Nestes conformes, Scheibe (2007) esclarece que a proposta enviada ao MEC visava unificar o curso de pedagogia anteriormente dividido entre licenciatura e bacharelado. Desta maneira, “a proposta apresenta uma concepção de docência em que as funções do professor se estendem para além do magistério, abrangendo igualmente a gestão e a pesquisa como instrumento de produção e difusão do conhecimento. (SCHEIBE, 2007, p. 50)

A autora evidencia também que as premissas defendidas neste documento eram resultadas das discussões realizadas a nível nacional pelas diversas agências vinculadas a área educacional, demonstrando um consenso entre estes grupos, e que as Universidades também

apoiavam tais pressupostos, uma vez que estas já vinham adotando tais princípios no interior das universidades.

No ano de 2001 a proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) foi reiterada pelo envio de outro documento onde se reforçava a validade do conteúdo da proposta até então encaminhada, reafirmando a docência como base do curso de pedagogia, no entanto, somente no ano de 2005 o CNE lançou uma minuta de Resolução das Diretrizes do curso, que contudo, não foi bem aceita por muitos educadores, que se mobilizaram contra tal proposta, levando o CNE a elaborar uma nova sugestão para as diretrizes, que foi aprovada em uma reunião que contou com a presença de membros da ANFOPE. (SCHEIBE, 2007).

Deste modo, as DCNPs instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as determina que estas:

Art. 2º- aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Por conseguinte, no artigo 4º é explicitado a finalidade do curso de pedagogia. Este artigo versa que:

Art. 4º- O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento E avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento E avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Nestes termos, é notório o foco concedido à docência como principal base da formação do pedagogo. O significado da docência é destacado no primeiro parágrafo deste mesmo artigo, assim:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem,

de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Considerando o exposto, fica claro a disposição posta pelas DCNs ao curso de pedagogia enquanto curso que tem por base a docência, estabelecendo-a como eixo basilar e norteador para a formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Libâneo (2006), grande crítico das concepções defendidas nas DCNPs, destaca que neste documento há várias imprecisões quanto a alguns conceitos principais, tais como: educação, pedagogia e docência, visto que “ao se definir a docência como objeto do curso de pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é a docência acaba por ser identificado com outro de maior amplitude, o de pedagogia” (p. 4), e em outra obra, o autor aponta a necessidade de se fazer a distinção entre trabalho pedagógico e trabalho docente, uma vez que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (2004, p.39).

As diretrizes do curso de pedagogia também realizaram mudanças em torno do currículo do curso, onde as Instituições formadoras tiveram que extinguir as habilitações, ficando determinado que ao invés de 2.800 horas, carga horária anteriormente prevista para sua finalização, o curso fosse realizado em 3. 200 horas de trabalho efetivo, sendo assim distribuídas, segundo o art. 7º:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 Horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

Scheibe (2007) aponta que estas mudanças estão ligadas a uma ampla reforma de organização dos cursos de graduação e da formação dos profissionais da educação que teve início após a promulgação da LDB de 1996.

Por conseguinte, autores como Franco (2008), Pimenta (1998, 2004), Libâneo (1999, 2000, 2001, 2006) Saviani (2007), dentre outros, defendem a pedagogia como um campo do

conhecimento de investigação do fenômeno educativo, que não pode ser limitado à docência, discordando do disposto nas diretrizes do curso. Assim, Libâneo e Pimenta (1999) compreendem que “o pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia” (LIBÂNEO, 1999, p. 252).

Franco (2002) também comunga destas colocações e afirma que a limitação do curso de pedagogia aos aspectos docentes causa prejuízos sérios ao mesmo, uma vez que:

[...] a descaracterização da Pedagogia como conhecimento científico tem contribuído para mantê-la no papel que hoje ainda infelizmente cumpre: qual seja, o de solidificar práticas educativas profundamente conservadoras, desvinculadas do contexto sócio-histórico, tanto de seus protagonistas como do próprio conhecimento que transmite. O não diálogo científico entre teorias e práticas reifica, congela o fazer educacional (que se perpetua como saber educacional e não como saber fazer) e isto ocorre quer pela falta do diálogo construtivo entre sujeito e objeto da ação, quer pela não-fermentação da dialética na construção da realidade educativa. (FRANCO, 2002, p. 182).

Também tomamos parte do pensamento destes autores, uma vez que compreendemos a pedagogia como um campo de conhecimento abrangente, que não pode ser limitado a somente uma de suas interfaces.

Libâneo (2006) elenca que o texto das DCNPs dispõe de muitas imprecisões, principalmente ao enquadrar todas as atividades, sejam elas na coordenação, supervisão, orientação, ou relacionadas ao planejamento, no campo educacional. O autor denuncia que estas atividades são tratadas pelas DCNP:

Meramente como ‘participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino’. Ou seja, a competência esperada do pedagogo-docente é saber *participar da gestão*, nada mais, tornando totalmente descabida a afirmação do artigo 14, de que os termos dessa Resolução asseguram a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da LDB n. 9.394/96 (LIBÂNEO, 2006, p.846-847).

Com isso, consideramos pertinentes as colocações do autor, haja vista que a atuação nestas esferas possui especificidades próprias, que embora possam estar em algumas ocasiões vinculadas ao trabalho dos docentes, possuem particularidades e demandas distintas, assim, o texto do documento ao enquadrá-la como atividade docente, acaba por generalizar o sentido da mesma.



Para além do âmbito escolar, as diretrizes asseguram ao pedagogo a formação para atuação em campos não escolares ao preverem que o curso de licenciatura em pedagogia se aplique a formação do profissional pedagogo apto a exercer suas funções tanto relacionadas ao ambiente escolar, quanto em outros campos que anteveem a aplicação de conhecimentos pedagógicos, concedendo assim, um amplo campo de atuação ao pedagogo.

Partindo destes pressupostos, observa-se que mesmo diante disto, as DCNs estabelecem a docência como foco central do curso de pedagogia, por tanto, para a construção das seções e subseções que se seguem, nos deteremos mais sobre o foco da docência no processo de formação inicial do pedagogo, pois no que concerne à formação inicial de professores, observamos várias questões problemáticas neste processo, uma vez que para se alcançar os pressupostos elencados neste campo, o processo formativo inicial deste profissional pressupõe uma ampla formação em vista da complexidade inerente a educação, o que se constitui como um desafio no processo formativo. Nos debruçaremos um pouco mais sobre esta questão na sub seção seguinte.

### 2.3 DESAFIOS TEÓRICO- PRÁTICOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Após a promulgação da LDB observou-se uma crescente linha de discussões e pesquisas acerca do campo da formação docente, de modo que Scheibe (2007) afirma que após a publicação desta, a formação de professores passou a ser um dos assuntos mais discutidos no âmbito legal, sendo esta temática envolta por muitas polêmicas.

No que tange à formação inicial de professores, são perceptíveis os vários desafios postos para a constituição de um profissional capaz de assumir toda a complexidade do fenômeno educativo, de forma que as instituições formadoras desempenham um papel não exclusivo, mas crucial para tal constituição no processo inicial, já que estas:

Deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Deveriam ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação (IMBERNÓN, 2009, p. 61).

Azevedo et. al (2012) afirmam, no entanto, que no que diz respeito a formação de professores há uma crescente preocupação com os cursos de formação inicial, em vista dos graves problemas presentes no processo de ensino e aprendizagem durante o percurso formativo inicial dos estudantes.

Desta maneira, os autores apontam com base nas análises de Severino (2004), que as deficiências relacionadas à formação de professores englobam três aspectos: o institucional, onde as instituições formadoras não fornecem condições favoráveis para o trabalho dos docentes; o pedagógico, representado pela debilidade no perfil investigativo e na carência da prática durante a formação, além da limitação acerca da visão de mundo, que é fragmentada, impossibilitando a compreensão da totalidade do trabalho docente; e do aspecto ético-político, que é fragilizado pela incapacidade da formação em provocar no graduando o comprometimento ético com a cidadania.

Dada esta conjuntura, nota-se que em vista das várias deficiências presentes nos cursos de licenciatura, o docente em formação inicial encontra diversos entraves para a consolidação de uma formação eficaz, impossibilitando que durante a trajetória formativa inicial, o futuro docente disponha de todo o arcabouço necessário para a execução de seu futuro ofício.

Diante dos desafios postos aos licenciados em pedagogia, é importante destacar que estes não se resumem somente a lecionar e contribuir para a construção do conhecimento, mas também perpassam pela investigação crítica dos processos educativos desenvolvidos em seu entorno, reflexão crítica de sua própria prática e recriação constante desta a partir do comprometimento com a transformação social da realidade posta e imposta. Sobre este assunto Franco (2008) destaca que:

[...] o curso de Pedagogia constitui-se no único curso de graduação em que se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o pedagogo com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas. (FRANCO, 2008, p.148).

Diante disto, concede-se ao pedagogo uma função que está além de somente aplicar teoria nas práticas pedagógicas, é necessária uma análise crítica da educação de forma que o pedagogo possa adotar a postura de investigador, e de artífice do fenômeno educativo, concebendo a complexidade da pedagogia, enalçada no pressuposto desta enquanto ciência que tem como objeto de estudo a própria educação. (LIBÂNEO 2001).

Neste sentido, compreendemos que a formação de tal profissional se mostra como um desafio diante do cenário em que vivemos, onde a atual legislação reguladora do curso, pressupõe que o egresso do curso tenha domínio de uma série de habilidades.

O artigo 5º das DCNs destaca as competências que devem ser adquiridas ao longo do curso, assim, o documento destaca 16 aptidões que devem ser inerentes ao graduando ao final do curso, dentre estas, o desenvolvimento de um trabalho ético e comprometido com a boa

formação social, aptidão para compreender as demandas e necessidades de crianças de zero a cinco anos, preparação para trabalhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças do ensino fundamental, bem como de jovens e adultos, desenvolvimento de uma boa prática em ambientes escolares e não escolares em todas as suas dimensões, ensinar os conteúdos específicos das etapas de ensino de maneira interdisciplinar e em conformidade com as diferentes etapas de desenvolvimento, ter domínio das tecnologias de informação e comunicação (TIC), atuar na gestão de instituições de maneira democrática, dê conta de abranger os diferentes grupos sociais e trabalhe a inclusão de todos no processo educacional, procure maneiras de articulação entre as escolas e a comunidade, dentre outros aspectos .(BRASIL, 2006).

Além destas aptidões, o docente indígena, ou que pretende atuar junto as escolas indígenas, bem como de remanescentes de quilombos e demais escolas voltadas aos diversos grupos étnicos e culturais, devem atender a estas e várias outras especificidades, haja vista as particularidades destas populações.

Por efeito destas diversas demandas, compreendemos a decorrência de um amplo processo formativo que englobe a totalidade destes aspectos, e encaminhe o discente durante o processo inicial à adoção de uma perspectiva crítica sobre seu campo de atuação.

Corroborando com tais questões, Gracy e Lima (2014) afirmam que o curso de pedagogia, no período destinado ao mesmo, não consegue atingir de maneira plena os aspectos formativos do licenciando, o que justificaria, em alguns casos, a desqualificação destes profissionais, uma vez que estes cursos, “tendencialmente, encontram-se distanciados de uma formação que lhe garanta fundamentação teórica e prática consistentes para atuar de forma consciente, prazerosa e segura”. (GRACY, LIMA, 2014, p. 40).

Discorrendo sobre tais questões, Pimenta (1998) faz críticas ao ponderar sobre as restrições pedagógicas concedidas as teorias e estudos relacionados à educação nos cursos de formação docente para a educação infantil e séries iniciais. A autora afirma que o recorrente estudo de disciplinas das ciências da educação ligadas ao campo das ciências- mães, frequentemente adotado nestes cursos para se discutirem o fenômeno educativo, acaba por conduzir a uma compreensão limitada sobre o mesmo, haja vista que estas não dão conta de todas as particularidades do fenômeno educativo.

A autora constata desta forma que “[...] há um contingente maciço de egressos dos cursos de pedagogia que, curiosamente, não estudaram pedagogia (sua teoria e sua prática)” .(PIMENTA, 1998, p. 47)

Ponderamos diante disto, que tais problemáticas em curto ou longo prazo, trarão consequências direta a prática docente, uma vez que o profissional, não compreendendo as complexidades e especificidades do seu campo de atuação poderão até mesmo passar pela perda de identidade profissional. Consideramos, ainda, que estes aspectos se apresentam como uma grande problemática no processo formativo, uma vez que os problemas ocorridos no processo de formação inicial refletirão de maneira direta na futura atuação deste profissional.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Diante das colocações postas até aqui, observamos a formação de professores como um eixo fundamental no que concerne as questões relacionadas ao âmbito educacional, tal percepção também é comungada pelo governo brasileiro, que nas últimas décadas tem redigido um conjunto de artifícios em forma de políticas públicas para atender este âmbito. Desta forma, nesta seção, trataremos de algumas das principais políticas públicas e parâmetros legais instituídos no campo da formação de professores.

Didaticamente esta seção está dividida em três subseções. Inicialmente analisaremos a formação inicial de professores a partir da década de 1990, em seguida trataremos das principais políticas públicas voltadas para esta categoria, e por fim, ponderaremos sobre o PIBID como política pública voltada ao processo formativo inicial destes profissionais.

#### **3.1 FORMAÇÕES INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

Como já mencionado anteriormente, a década de 1990 foi marcada pela presença de políticas neoliberais na conjuntura brasileira, assim, se denotou ao campo educacional um caráter de essencial importância para o crescimento do país, ocasionando uma série de ações tendo em vista a melhoria da educação, de forma que Pinheiro, Pinho e Pinho (2014) atestam que a década de 90 ficou conhecida como a Década da Educação.

Vieira (2004) demonstra que esta década foi assinalada pela reforma do Estado brasileiro que se “materializou-se em leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, por meio de atos normativos” (p. 11), neste contexto, a educação passou a ser considerada como um condicionante para o desenvolvimento do país, e por isso, foram inseridas várias políticas educacionais voltadas a formação dos profissionais da educação.

Aguiar (2017) elenca que durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) a formação de professores foi transpassada pelos direcionamentos dos organismos internacionais, de forma especial, as do banco mundial. Libâneo (2016) também fomenta este debate e destaca que nos últimos anos as políticas educacionais brasileiras têm sofrido intervenções e influências diretas dos organismos internacionais.

Evangelista e Shiroma (2015) são claros ao afirmar que os crescentes números de programas voltados a formação de docentes no Brasil nos últimos anos, não são motivos de comemoração, já que:

As propostas dirigidas aos professores, especialmente, caminharam em sentido oposto à ideia de produção de “conhecimento”. Esse aparente contrassenso expressa recomendações de Organizações Multilaterais (OMs) para se atingir a qualidade da “educação de classe mundial”, reduzindo-se os gastos com a contratação de professores. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 317).

De todo modo, houve a partir deste contexto uma maior expansão da ação do governo no que diz respeito a formação de professores, sendo esta materializada por programas e projetos instituídas tanto no âmbito da formação inicial quanto continuada, assim, a formação de professores passou a ser questão indispensável na maioria dos documentos legais que começaram a surgir.

Ivo e Hypolito (2009) esclarecem que um fator de grande abertura para a intromissão dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990 na Tailândia, que visou discutir sugestões para que os países em desenvolvimento pudessem melhorar seus sistemas educacionais. Segundo os autores, nestes encontros, estiveram presentes diversos organismos que estipularam seus ideais aos países em desenvolvimento, e o Brasil, pelas suas altas taxas de analfabetismo, iniciou após a conferência uma série de ações visando atingir o que foi estabelecido pelos organismos internacionais.

Estes mesmos autores ainda afirmam que desde então as premissas dos organismos internacionais têm influenciado de maneira direta as políticas educacionais brasileiras, comprovação clara disso foi o surgimento do Plano Nacional de Educação (PNE), logo após a conferência, que foi estabelecido pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, pondo metas a serem cumpridas no prazo máximo de 10 anos.

Aguiar (2017) destaca que ao final do governo de FHC, que provocou a reforma do Estado, havia divergências quanto aos modelos de projetos educacionais, e que um fato incontestável que prova isso são as distintas propostas de PNE encaminhadas ao congresso, onde uma representaria o poder executivo, e outra, a sociedade brasileira, sendo, no entanto, aprovada a proposta apresentada pelo governo.

Em coerência com as premissas de elevação da qualidade da educação para o mercado, a formação de professores é concebida como um eixo central, haja vista que o governo compreende que a qualidade da educação básica teria ligação direta com a formação dos professores. (BRASIL, 2008).

Nesta tendência, o PNE foi aprovado no ano de 2001 para sua efetivação no período de dez anos. Este documento reconhece a formação de professores como um dos eixos

prioritários que cobra atenção especial, assim, sobre a formação inicial de professores é destacado a necessidade de “superar à histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula”. (BRASIL, 2001).

Como decorrência do PNE foram estabelecidas no ano de 2002 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, pela resolução CNE/ CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. As DCNs instituem para as IES que oferecem cursos de licenciaturas uma série de observâncias a serem feitas nos cursos, assim, estas “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL, 2002).

De acordo com Scheibe e Barreto (2013) o Parecer CNE/CP n. 9/2001 (BRASIL, 2001) aponta que as Diretrizes tinham como principal objetivo apoiar uma base comum para a formação docente por meio das Diretrizes, temática que já vinha sendo bastante debatida neste cenário.

Diante dos princípios estabelecidos para as IES que oferecem cursos de licenciatura, as DCNs instituem em seu art. 3º que o processo formativo dos professores para atuarem na educação básica, devem ressaltar aspectos que levem em consideração:

- I - A competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
  - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
  - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
  - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
  - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2001).

São várias as críticas feitas as DCNs, uma vez que esta centrou-se principalmente sobre as competências a serem adquiridas no âmbito da profissão docente, de forma que as

colocações feitas neste documento dialogam com a lógica mercadológica que visa sempre o saber técnico, o saber fazer. (CANAN, 2012).

Veiga (2002) também faz críticas ao documento e considera que as diretrizes estão embasadas em pressupostos que defendem um processo formativo inicial de professores capaz de transformá-los em tecnólogos do ensino. Segundo a autora, tal perspectiva de formação é regida segundo a lógica neoliberal com orientações vindas diretamente de agências internacionais, como o Banco Mundial, que prioriza os resultados e possui viés ligado a lógica mercadológica. Nas palavras da autora:

Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e é por ela influenciada. (VEIGA, 2002, p. 72-73).

Nesta conjuntura, concebemos que as diretrizes, ao dispor tais orientações para as IESs, também inserem a formação de professores nesta lógica, por tanto, tal cenário impele os educadores a reivindicarem uma outra dialética que compreenda a docência a partir de seu viés social e político, que esteja para além das forças hegemônicas estabelecidas.

### 3.2 PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DE 1990

A década de 1990 marca o início de um crescente movimento de discussões no âmbito legislativo relacionadas à formação de professores, que passaram a ser elencadas a partir da segunda metade desta década, notadamente com a promulgação da Lei n. 9.394/1996. (BRASIL, 1996).

Nestes conformes, Barbosa e Fernandes (2017) esclarecem que as políticas de formação de professores estão inseridas nas políticas educacionais, de forma que as ações do governo em prol da formação de professores se apresentam como um elemento fundamental diante das ações que o governo faz tendo em vista a melhoria da educação.

Estas ações na conjuntura política se constituem como políticas públicas, representadas pelas ações tomadas pelo Estado visando a promoção de direitos a pessoas e grupos sociais, em sua maioria estas são fixadas em prol do asseguramento de igualdade de oportunidades e melhorias sociais. Belinovski (2013) esclarece que as Políticas públicas:



[...] são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico. As políticas públicas correspondem a direitos assegurados constitucionalmente ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais (2013, p. 12).

Para compreendermos as políticas públicas é necessário que nos atentemos também às concepções legais que as norteiam, por meio da análise das Diretrizes e outros documentos legais envoltos sobre a mesma. Diante disto, é preciso que analisemos os contextos de criação e aplicação das políticas públicas a partir do âmbito legislativo, uma vez que Gentil e Costa (2011, p. 268) *apud* Sokolowski (2013, p. 82) evidenciam que:

A legislação expressa a forma de pensar e de organizar as relações sociais do período em que é instituída. Por meio do estudo e análise da legislação educacional, podemos perceber o espaço que ocupa e a importância que é dada à educação em relação a outros aspectos da vida em sociedade em cada período da história.

Isto posto, compreendemos que a legislação não é imutável, mas antes, resultado de premissas vigentes do contexto social de sua criação, e esta, uma vez examinada possibilita que se faça juízo sobre a concepção sustentada sobre educação e de seu papel na sociedade.

Como uma tentativa de instigar a formação para professores também na modalidade a distância, no ano de 2005 é promulgado o Decreto nº 5.622/2005 que iguala os cursos de Educação a Distância (EaD) aos cursos presenciais. Segundo Carvalho e Pimenta (2010) a implantação da educação a distância no ensino superior se apresenta como uma política pública instaurada com o intuito de promover uma maior expansão de vagas nas IES públicas. As autoras ainda discorrem que a Chamada Pública nº 1/2004, lançada em julho de 2004, foi o primeiro edital difundido tendo em vista o financiamento público na modalidade à distância para as IES.

No ano de 2005 o MEC lançou a Resolução CD/FNDE nº 34, de 9 de agosto de 2005, que trata das normas e orientações a serem observadas pelas instituições interessadas na oferta de cursos na modalidade a distância, que foi nomeado como Pró- licenciatura. Esta resolução esclarece no cap. I, Art. 2º, que o quantitativo de duração destes cursos seria igual ou superior ao exposto nos cursos presenciais, assim, elenca que a finalidade do programa seria voltada a formação inicial docente, e que o público alvo deste seria: “professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sem

licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência”. (BRASIL, Resolução CD/FNDE nº 34/2005). O Pró- licenciatura foi substituído pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) que foi instituída no ano de 2006 por meio do Decreto nº 5.800/2006.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 2011) destacam que o objetivo desta é “promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EaD)”. Os autores citados ainda esclarecem que a UAB se mostra diante das ações governamentais tomadas em prol da formação docente, como uma das políticas mais importantes. A UAB possui algumas especificidades, uma vez que a mesma congrega várias instituições públicas de ensino superior que fornecem o curso prioritariamente para os sujeitos que possuem mais dificuldades de ingressar no ensino superior através do vestibular convencional, assim, Gatti, Barreto e André (2011) descrevem sobre a funcionalidade da mesma:

Para oferecer os cursos a distância, a UAB estabelece um tripé com as secretarias dos estados e dos municípios que se dispõem a participar dos programas e as universidades parceiras. Nos municípios, são criados polos de apoio ao desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais em que os alunos entram em contato com os orientadores de estudo/tutores e com professores formadores vinculados às IESs e têm acesso à biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. (2011, p.50).

Considerando o exposto, entende-se que a UAB funciona em regime de colaboração com os estados, municípios, e IES locais, viabilizando que esta formação seja realizada de maneira exitosa por meio das parcerias estabelecidas, deste modo, esta política apresenta importantes iniciativas para a expansão do acesso aos cursos de ensino superior, sobretudo, aqueles que possuem maiores dificuldades em acessá-los.

No ano de 2007 são realizadas pelo governo ações que tiveram por principal escopo a melhoria da qualidade da educação básica, dentre estas, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que se mostra como um conjunto de programas que visam superar os problemas relacionados à educação no país, e concomitante a este, é lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que visa, segundo consta no art.1º a “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. (BRASIL, 2007).

Na conjuntura do Plano de Metas, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e foram assegurados subsídios financeiros por parte da união, aos municípios e estados brasileiros por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), tendo em vista a melhoria da educação no país.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação evidencia desta forma, a necessidade de articulação entre os vários entes federados para a melhoria da qualidade educacional, de certo, ao compartilhar a responsabilidade de ações de fomento a educação aos estados e municípios, a União descentraliza tal responsabilidade ao defender a participação de toda sociedade a partir das especificidades locais, concedendo maior autonomia aos mesmos.

A premissa da descentralização é afirmada desde a constituição de 1998, quando esta passa a reconhecer os municípios como entes federativos, provocando novas maneiras de articulação entre as esferas públicas. (VIEIRA, 2002)

Em um livro lançado pelo Ministério da Educação no ano de 2008 intitulado “o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” são explicitadas várias questões relacionadas ao plano e destaca a percepção fragmentada que historicamente se manteve sobre os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo a mais inconveniente, a estabelecida entre a educação básica e o ensino superior. Segundo este documento, esta fragmentação acarretou na escassez de professores para atuarem na docência e na desmotivação dos alunos do ensino médio de cursarem as licenciaturas, haja vista a pouca quantidade de vagas disponibilizadas nas universidades públicas. Sobre a formação de professores o documento entende que:

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes” (BRASIL, 2007, p.8).

Diante destas premissas, observamos que o documento reconhece a formação dos professores como um fator definidor da qualidade da educação básica do país, e que por isso discursa sobre a necessidade de articulação entre as universidades e as escolas.

Diante deste entendimento, o governo tomou algumas iniciativas voltadas a valorização dos professores dentre estas, a proposta que se transformou na Lei n. 11.738, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para os professores da educação básica, a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e institui o “comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de Educação básica”, destacando a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). (BRASIL, 2007).

O PARFOR instituído pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho, foi estabelecido visando contemplar os professores atuantes da educação básica por meio do fomento a formação inicial e continuada.

Sobre a UAB e o PIBID o Ministério da Educação os concebe como programas balizadores para o estabelecimento do estreitamento de laços entre o ensino superior e as escolas de educação básica, além de afirmar o compromisso da união com a formação de professores, desta feita, estes programas:

Alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua. (BRASIL, 2008, p. 16).

Já tratamos nesta pesquisa sobre o sistema UAB, quanto ao PIBID, este será mais aprofundado no decorrer da mesma, demonstrando sua funcionalidade e investigando os impactos do mesmo para a formação inicial em um lócus específico.

Diante disto, inferimos que estas ações são compreendidas pelo Ministério da Educação como centrais para o comprometimento permanente de articulação entre a educação superior e a educação básica, e assim, estas marcam um novo ciclo nas disposições legais acerca da formação de professores.

Ainda no ano de 2007 foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), onde, por meio da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007 são realizadas mudanças no teor da Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, levando a CAPES a ampliar seu campo de ação, que até este momento compreendia somente a pós-graduação. Com as transformações instituídas por meio da Lei 11.502/2007, o campo de atuação da CAPES se ampliou, passando a fomentar ações de melhoria da educação não somente para a pós-graduação, mas ocupando-se também a corroborar com ações na formação inicial de professores da educação básica no ensino superior, lhe atribuindo ainda o estímulo à valorização do magistério.

Para atender a estas demandas foram criadas a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB e a Diretoria de Educação a Distância – DED. No ano de 2012 a DEB passou a se chamar Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, porém, não houveram mudanças no campo de atuação da diretoria.

Deste modo, Brasil (2013) assevera que a DEB é a responsável, dentre outras responsabilidades, segundo o art. 24, parágrafo 2º do Estatuto da CAPES por “subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica”,

e assim dispõe para a CAPES a formulação dos aspectos legais relacionados à formação de professores.

Diante da complexidade do cenário em que vivemos a DEB “impõe um sentido de urgência quanto ao desenvolvimento de políticas públicas de valorização docente e, na esfera de suas atribuições legais, a CAPES, desde 2009 vem investindo de modo crescente na concretização dessas políticas”. (BRASIL, 2013, p. 13).

O panorama da educação básica impõe verdadeiramente medidas de urgência para a melhoria de cenário, nestes conformes, concordamos que é realmente notório o empenho da CAPES na instituição de políticas públicas voltadas a formação docente, haja vista os diversos programas implantados pela regência deste órgão. Para a formação inicial de professores a CAPES prevê que os programas voltados para este fim devem seguir alguns parâmetros, e as IES ao aderirem aos editais devem atentar-se aos mesmos, tais princípios são demonstrados no quadro a seguir:

**FIGURA 1-** Princípios articuladores a serem observados pelas IES



**Fonte:** DEB/CAPES, 2014. Relatório de gestão, 2009-2014

Um marco nas políticas para a formação de professores foi a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica pelo Decreto nº 6.755/2009 no ano de 2009. Esta política possui caráter colaborativo fixado por meio de ações conjuntas com as diferentes instâncias, visando articulações entre o MEC, a CAPES, as secretarias dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) em prol da formação inicial e continuada dos professores. O artigo 3º deste Decreto evidencia os objetivos desta política:

- I - Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - Promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - Ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;
- X - Promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009)

Para Barbosa e Fernandes (2007) esta política no momento de sua instituição “visou firmar o reconhecimento da importância do professor na realização do processo educativo escolar e, em consequência disso, a necessidade de sua valorização profissional”. (p. 26).

A Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica foi revogada pelo Decreto nº 8.752, de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelecida sob os vieses das metas 15 e 16 do novo Plano de Metas instaurado no ano de 2014.

O novo PNE 2014-2024 tem a formação de professores como um dos campos de maior prioridade para a melhoria da educação, as metas 15 a 18 tratam sobre questões relacionadas à valorização dos professores, assim, estas compreendem a formação específica em nível superior, formação na pós-graduação, valorização dos docentes da educação básica e sobre o plano de carreira.

Nestes termos, é notória a ação do governo em regime de colaboração com as várias esferas sociais tendo em vista a melhoria da qualidade da educação pelo viés da valorização da formação inicial e continuada de professores. Diante disto, vale destacar que o Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tem grande abrangência em nível nacional e tem mostrado números consideráveis de projetos nas IES. Passaremos agora a conhecer um pouco mais sobre este programa.

### 3.3 O PIBID ENQUANTO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O PIBID é um programa de iniciação docente que tem como alvo graduandos de todos os cursos de licenciaturas, por meio da inserção dos licenciandos nas escolas públicas em todas as etapas e modalidade da educação básica. As atividades desempenhadas pelos estudantes são sempre acompanhadas pelas orientações dos professores das IES e das escolas de educação básica. (BRASIL, 2014).

A adesão das instituições ao programa ocorre por meio da submissão de projetos institucionais aos editais lançados pela CAPES, assim, após a análise e aceitação dos projetos, a CAPES passa a fornecer bolsas para os sujeitos do programa e também subsídio financeiro para manter a funcionalidade das ações do PIBID nestas instituições.

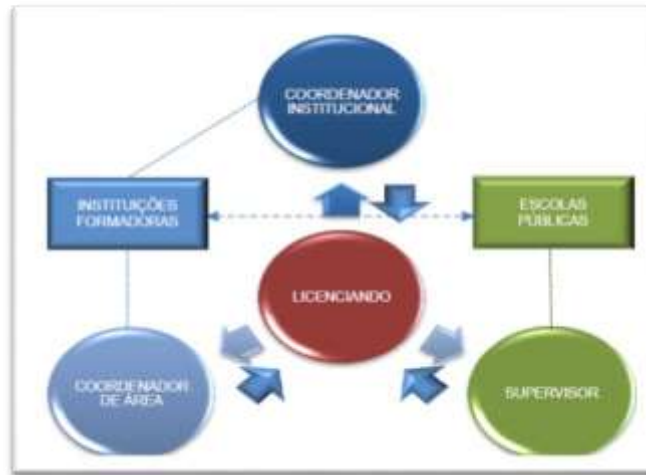
Brasil (2013) elenca que os projetos são desenvolvidos a nível institucional, e que, por isso, apenas um projeto pode ser aprovado a nível de instituição, no entanto, o projeto institucional pode englobar vários subprojetos de diferentes licenciaturas. Por meio desta política pública o licenciando ainda em processo de formação inicial pode manter um contato direto com a escola e compreender em maior profundidade os desafios e a cultura deste ambiente. Conforme Barros et. al (2013) o programa se divide em três eixos: eixo da monitoria, eixo das ações complementares e o eixo das ações de ensino prático-pedagógico:

O eixo da Monitoria tem como objetivo, oferecer atendimento individual ou em pequenos grupos a alunos de escolas públicas para recuperação/reforço de conteúdos abordados regularmente em sala de aula. O eixo das ações prático pedagógicas é voltado para a confecção de recursos pedagógicos que ajudam o desempenho dos alunos em sala de aula, e por fim o eixo das ações complementares que tem como missão propor atividades em conjunto com a escola, porém, atividades extra sala que contribuam para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, como palestras que envolvam temas voltados as necessidades da escola, oficinas que visem contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos. (BARROS, et. al, 2013, p. 3).

Assim sendo, o programa abrange diferentes atividades, possibilitando que o licenciando bolsista execute um papel de protagonistas nestas ações, instigando-o a buscar meios de sanar as dificuldades de aprendizagens dos alunos por meio da adoção de práticas inovadoras, confeccionar materiais que tornem a aprendizagem significativa e a promoção de atividades que envolvam toda a comunidade escolar, contribuindo desta forma para a

melhoria da aprendizagem dos alunos das escolas parceiras do programa. Sobre a dinâmica de organização do PIBID, podemos melhor compreendê-la com base na figura a seguir:

**Figura 2-** Dinâmica do PIBID



**Fonte:** DEB- CAPES. Relatório de gestão, 2013

Nestes parâmetros, o programa atrela professores das Instituições de ensino superior, licenciandos e professores da educação básica, o que possibilita o estreitamento de laços entre as universidades e as escolas de educação básica, e provoca um movimento recíproco de crescimento no processo formativo. (BRASIL, 2013).

Observamos que cada sujeito que compõe a equipe do programa é essencial para o desenvolvimento das ações, e que a composição desta equipe por tais integrantes possibilita uma ampla troca de saberes para todos os envolvidos, favorecendo um constante processo formativo, tanto inicial, para os discentes, quanto continuada, para os docentes atuantes.

Desta forma, percebemos que a parceria entre as Universidades e as escolas de educação básica contribuem não somente para a formação do licenciando, mas também para a prática do professor da educação básica, e dos coordenadores do programa, haja vista o elo de conhecimentos e experiências traçados pelas ações do PIBID.

Esta política pública foi instituída na conjuntura da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo em vista o alcance dos objetivos estabelecidos nesta política, sobretudo no que diz respeito ao incentivo à formação dos licenciandos, futuros professores da educação básica. Desta feita, o programa foi criado no ano de 2007 pela Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, e lançado às IES o Edital n. 01/2007, MEC/CAPES/FNDE. Por este edital o PIBID abrangia inicialmente



somente as Instituições Federais de Ensino Superior, no entanto, com o passar do tempo, algumas mudanças foram realizadas em torno do programa.

Segundo as colocações postas na Portaria Normativa que dispõe sobre o PIBID, este foi criado “[...] com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2007).

Assim, se destaca que a finalidade do programa se volta à formação inicial de professores, de modo que as vivências experienciadas no âmbito do programa durante o processo formativo, incida de maneira corroborativa na melhoria da educação básica por sua inserção enquanto licenciando nas escolas, e na sua futura atuação enquanto docente. Embora a publicação do edital tenha acontecido no ano de 2007, somente em 2009 deu-se início as ações dos programas nas IES pelo Decreto nº 7692, de 2 de março, e desde então, o programa tem ganhado expansões grandiosas em todo o país, atingindo todas as licenciaturas. Segundo a portaria que instituiu o PIBID, este teria por finalidade:

O fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, aprimorando-lhes a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. (BRASIL, 2009, p. 91).

Nesta conjuntura, o programa apresenta os dois campos pelos quais as ações do programa devem seguir: a promoção da iniciação à docência contribuindo para melhorias neste âmbito, bem como, a melhoria da qualidade da educação básica. Diante disto, o programa estabelece o seu escopo com base na iniciação docente visando o melhoramento na formação dos licenciandos e fornecimento de contribuições para a educação básica. Por conseguinte, o Relatório de gestão 2009-2011 lançado pela DEB no ano de 2012 esclarece que:

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região. (DEB, CAPES, 2012, p. 29).

Partindo disto, é observável o crescimento exponencial do programa a nível nacional. Em sua primeira versão, o programa voltava-se somente aos cursos que apresentavam maior deficiência no número de docentes, e a sua abrangência para as demais licenciaturas é fruto dos resultados positivos do programa. Conforme Brasil (2013) a mudança da portaria que instituía o PIBID pelo Decreto 7.219/2010 demonstrou:

A preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda na agenda das políticas públicas educacionais. A proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores. (BRASIL, 2013, p. 68).

Deste modo, é perceptível a compreensão do MEC quanto às contribuições do programa, haja vista que no âmbito das políticas públicas de iniciação docente, este vem ganhando visibilidade em vista de seus resultados positivos para este âmbito. Tendo em vista lançar as normas do programa, a CAPES instituiu em dezembro de 2010 a Portaria nº 260, estabelecendo seus princípios reguladores, esclarecendo as questões a serem observados pelas IES ao submeterem as propostas de projetos a CAPES. Todavia, uma nova portaria regulamentadora do programa foi construída juntamente com os coordenadores do programa no ano de 2013, assim, é aprovada a Portaria nº 096 instituindo uma nova regulamentação e revogando a Portaria de 2010. A sessão II, da Portaria nº 096, que trata dos objetivos do PIBID elenca que este tem por objetivos, segundo o art. 4º:

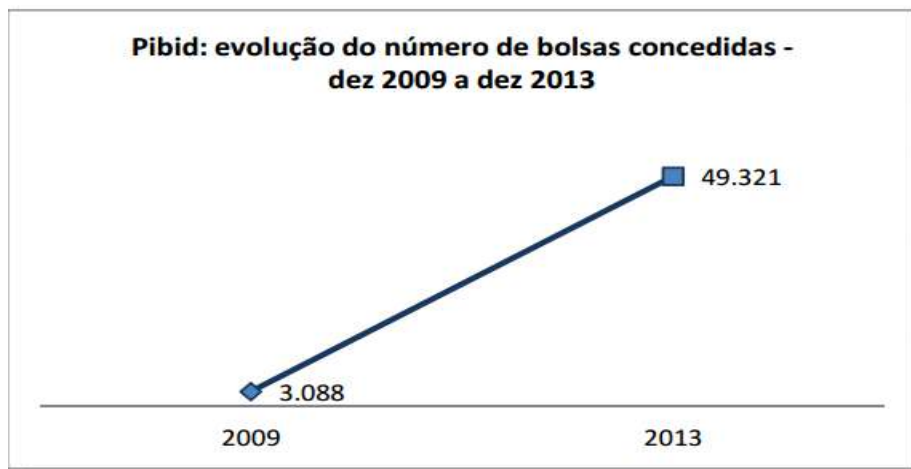
- I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – Contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores 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. (BRASIL, 2013).

Diante destes objetivos, é notável a ação em prol da formação inicial docente por meio da articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, tendo como eixo central o fomento à formação inicial, levando o licenciando a vivenciar o cotidiano escolar ainda no processo inicial do curso.

Ainda no ano de 2010, a CAPES lançou o edital conjunto 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – Pibid Diversidade, destinado aos cursos de licenciaturas em educação do campo e indígenas, tendo como foco “[...] propiciar um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações no trabalho pedagógico” (BRASIL; CAPES, 2013).

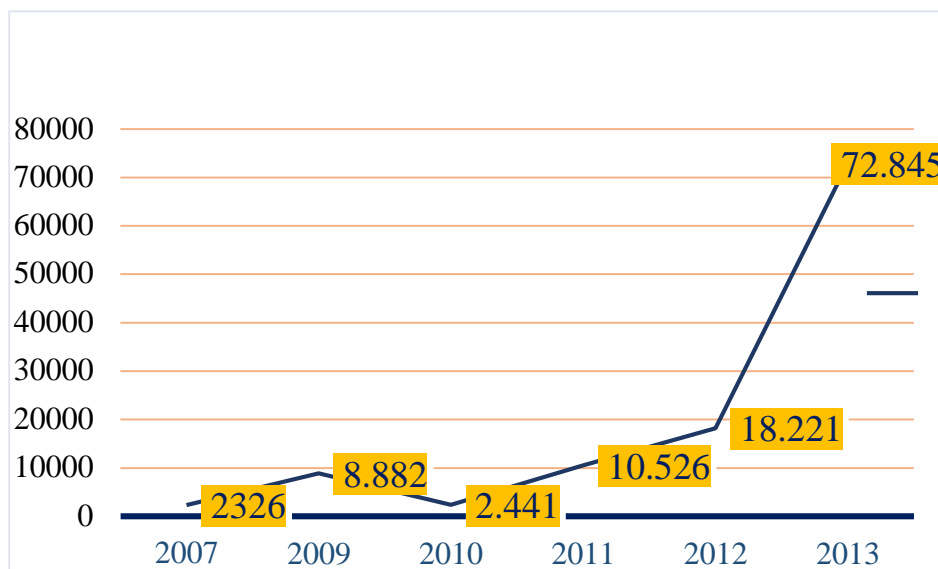
Nesta conjuntura, observa-se que desde o início de suas atividades, no ano de 2009, esta política pública vem crescendo gradativamente e abrangendo sua ação nas diversas licenciaturas, de modo que esta tem alcançado um grande número de IES e de escolas. Além disso, Brasil (2013) também demonstra o amplo crescimento de bolsas durante os anos de 2009 a 2013, conforme demonstramos no gráfico a seguir:

**Gráfico 1-** Evolução do número de bolsas concedidas- 2009 a 2013



**Fonte:** DEB/CAPES- relatório de gestão, 2013.

Com isso, é notório a adesão nacional das IES ao PIBID, não obstante, destacamos sobretudo o grande número de graduandos de licenciatura alcançados pelo programa, ganhando ênfase as contribuições para a formação inicial destes, que são os principais alvos do programa. Sobre a evolução do número de bolsas concedidas aos docentes de licenciatura, nos editais de 2007, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, é possível melhor percebê-la no gráfico a seguir, elaborado segundo os dados disponibilizados no Relatório de Gestão DEB/ CAPES, 2013.

**Gráfico 2-** Evolução do número de bolsistas de licenciaturas- editais 2007- 2013

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme demonstrado no gráfico, com base no relatório de gestão, é ratificado que o programa teve um crescimento gradual quanto ao número de bolsistas de licenciaturas, de modo que, de 2007, ano de criação do programa, até o ano de 2009, quando iniciaram as ações do mesmo, houve um aumento de 6.556 novas bolsas. Observamos que no ano de 2010 ingressaram mais 2.441 novos bolsistas de licenciatura, totalizando mais 13.000 bolsistas. No edital de 2011 este número chegou a 24.175, com a entrada de 10.526 novos bolsistas de licenciatura.

Em 2012 foram encerradas 3.088 bolsas do edital de 2007, neste ano o programa pela concessão de novas bolsas, chegou ao total de 40.070 bolsistas de licenciaturas. Em 2013 houve a concessão de mais 72.845 as IES; no ano de 2014 não foi lançado edital, neste ano, o programa contava com um total de 72.840 bolsas vigentes aos licenciandos.

Com isso, é perceptível o avanço do programa e seu longo alcance no número de licenciandos, escolas e Instituições de Ensino Superior. Averiguamos que o alcance aos licenciandos possibilita que estes tenham a oportunidade de enriquecimento de experiências durante o processo de formação inicial, sendo possível que neste processo os discentes possam compreender os desafios postos ao docente, e exercite as vivências próprias advindas deste ambiente.



## 4 CONCLUSÃO

Diante do que foi demonstrado ao longo desta pesquisa, concluímos que o PIBID enquanto política pública voltada à melhoria da formação inicial de futuros professores tem contribuído significativamente para este fim, possibilitando uma formação enriquecida pelo estreitamento de laços entre as instituições formadoras de professores e as escolas de educação básica, favorecendo a aquisição de saberes indispensáveis no processo formativo inicial.

O contato com a sala de aula, os professores atuantes, os alunos da educação básica e as rotinas escolares impacta de maneira significativa a formação inicial dos estudantes bolsistas do programa, que passam a ter um outro olhar sobre a realidade escolar e sobre a docência em si, implicando em novos significados para este campo. Além disso, são significativos os impactos sobre a melhor articulação entre os eixos teórico- práticos, desenvolvimento do senso crítico, práticas reflexivas, dentre outros aspectos indispensáveis para a formação do docente.

A pesquisa demonstrou que a atuação dos estudantes no programa incidiu expressivamente para o crescimento do entusiasmo pela atuação na docência, o que nos leva a afirmar que as ações do subprojeto estão em sintonia com os objetivos centrais do programa, que se voltam ao incentivo pela atuação na docência.

Analisando o problema norteador desta pesquisa e seus objetivos, podemos afirmar que a atuação no subprojeto possibilitou aos estudantes da FAPED/ CUNCAST aprendizagens para além daquelas providas na Universidade, enriquecendo o processo de formação inicial dos licenciandos em diferentes dimensões da formação docente especialmente no que concerne o aumento do entusiasmo pela atuação na docência, articulação entre teoria e prática, desenvolvimento do senso reflexivo e investigativo relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, inserção na militância e engajamento social, aplicação de metodologias inovadoras e concepções construtivas sobre a avaliação da aprendizagem.

A pesquisa demonstrou também lacunas referentes a limitada abordagem da temática ‘educação do campo’ no curso de pedagogia da universidade pesquisada, diante disto, asseveramos que o subprojeto contribuiu para um maior aprofundamento dos conhecimentos relacionados a educação do campo, sobre as particularidades das escolas campesinas e de suas necessidades, possibilitando que a atuação destes estudantes nestas escolas como futuros profissionais aconteça de maneira respeitosa à cultura e saberes deste povos, transformando

os currículos urbanizados aplicados nestas instituições em currículos que dialoguem com a cultura, os interesses e saberes do campo.

Considerando os diversos aspectos da formação docente, constatamos que a atuação no subprojeto incidiu grande contribuição a âmbitos indispensáveis da docência, como a melhoria da desenvoltura em sala de aula, a adoção de metodologias inovadoras, a confecção e correta utilização dos recursos didáticos, dentre outros, que implica na melhoria da formação inicial e na qualidade no ensino e aprendizagem nas escolas parceiras, bem como, sobre a futura atuação do estudante, implicando em impactos positivos tanto nas IES quanto nas escolas de educação básica.

Concluimos também que a vinculação do subprojeto aos campos não escolares favoreceu a formação crítica e de ideais transformadores, levando a uma compreensão abrangente do papel social da educação.

Destacamos que esta pesquisa demonstra apenas uma amostra sintetizada de alguns aspectos da formação dos estudantes atuantes no PIBID. Compreendemos que pelo tempo destinado a esta não foi possível que nos adentrássemos em demais campos, ao quais consideramos que também houve implicações no processo formativo inicial.

Destacamos ainda que a formação inicial é apenas uma das vertentes de implicações do programa, uma vez que acreditamos que este também implicou no cotidiano da Universidade Federal do Pará no campus de Castanhal ao introduzir na agenda deste curso programações, eventos, debates e diálogos sobre a temática do subprojeto, despertando todos os sujeitos deste espaço para uma análise mais aprofundada do tema educação do campo.

No contexto das escolas de educação básica o subprojeto também apresenta impactos, uma vez que a atuação nas escolas não é passiva, mas se concretiza com a atuação dos bolsistas visando a melhoria da aprendizagem escolar. Diante disto, os efeitos de tal atuação para a aprendizagem escolar e ao incentivo à formação continuada dos supervisores se apresentam como instigadores para a produção de novas investigações para os pesquisadores que buscam se aprofundar no tema.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. O PNE 2014-2024 e a formação de professores: avaliação e perspectiva. IN. DOURADO, L.F.(org.). **Plano Nacional de Educação. PNE 2014/2014. Avaliação e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2017. P. 259-278.

AMBROSETTI, N.B. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://educacaoemperspectiva.ufv.br>> Acesso em: 24/06/2018.

ARROYO. Miguel G. Formação de educadores do campo. IN. CALDART, Roseli Salette (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

AZEVEDO, R, O, M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012. Disponível em: <Downloads/dialogo-7214>.pdf. Acesso em: 23/07/18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação (PNE)**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 06/06/2018

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 001/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena**. Brasília: CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 06/06/2018

\_\_\_\_\_. MEC. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Decreto nº 6.094**, Diário Oficial da União 25 de abril 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/)>. Acesso em: 19/6/2018.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa no 38, de 12 de dezembro de 2007 b. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br>>

\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 06/06/2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/)>. Acesso em: 06/06/2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013** a. 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: 21/06/2018.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Pibid Diversidade**. Brasília, set. 2013 b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 04/07/2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2009-2014**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 10/06/2018.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/r>> Acesso em: 10/06/2018.

BARROS, E. N. ; SOUZA, E. J. S. ; MACEDO, Marly . Pibid x escola pública: uma parceria na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental. In: **V FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA - V FIPEP**, 2013, Vitória da Conquista-BA. Pesquisa na Graduação: justiça social, diversidade e emancipação humana, 2013

BARBOSA, M. V.; FERNANDES. N. A. M. **Políticas públicas para formação de professores: Pibid, Mestrados Profissionais e PNEM**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981- ). – Brasília: O Instituto, 1981. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3195>>.

BELINOVSKI, Andréia Cristina. **Política de Assistência Social: Avanços e Possibilidades no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) do Município de Telêmaco Borba/Pr**. 2013. 75 f. Monografia (Especialização) - Departamento Acadêmico de Gestão e Economia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2635>> Acesso em: 10/06/2018.

BOGO, Ademar. **Lições da luta pela terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999. 160p.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, 2012. Disponível em: <[revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/download](http://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/download)> Acesso em: 02/07/2018.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCO, M. A. S. **Indicativos para um currículo de formação de pedagogos**. In: ROSA, D. R. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.173-189.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

HOLANDA, D. S.; SILVA, C. S. M. A contribuição do Pibid na formação docente: Um relato de experiência. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática** –. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/>. Acesso em: 30/06/2018

CARVALHO, A. B. G.; PIMENTA, S. A. (2010). Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto do Pro-Licenciatura. **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 101-123. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br>> Acesso em: 25/05/2018

DEMO, P. **Pobreza Política**: Autores Associados, 1996

ENS, R.T., VAZ, F.A.B. **Políticas de formação de professores no Brasil**: caminhos do curso de Pedagogia. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, p. 143-158, set2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/>> Acesso:15/06/2018.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, p. 89-114, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730/2297>>. Acesso em: 01/07/2018

FRANCO, M.A.S; LIBÂNEO, J.S; PIMENTA, S.G. **As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento**. Educação em foco, Revista UEMG. V. 14, n.17, 2011. Disponível em: <[revista.uemg.br](http://revista.uemg.br)>. Acesso em:20/06/2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120 p. Disponível em: [http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf](http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf). Acesso em:16/06/2018.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Barcelona. Porto editora, 1995

GATTI, B, A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em:20/06/2018

\_\_\_\_\_; BARRETO, E, S, S; ANDRÉ, M, E, D, A. Políticas docentes no Brasil. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org>>Acesso em:20/06/2018

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRACY, Mary; LIMA, Silva. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de pedagogia: necessidades e perspectivas de tornar-se professor**. 2014. 172 f. Tese (doutorado em educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/>>. Acesso em: 05/06/2018

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

IVO, Andressa A. ; HYPOLITO, Á. M. . O Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise no contexto escolar.. In: 32º reunião anual da ANPED, 2009, Caxambú. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Rio de Janeiro: Anped, 2009. p. 1-15. Acesso em: 25/06/2018.

LIBÂNEO, J, C. **A Didática e as Tendências Pedagógicas**. Serie Ideias. São Paulo, FDE, 1991.

LIBÂNEO, J, C; PIMENTA, S, L. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13/06/2018.

\_\_\_\_\_. Pedagogias e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10/06/2018

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23/06/2018.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI Mirza Seabra; **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 38-62, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>>. Acesso em: 13/06/2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, pág. 79 a 88. n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/> Acesso em: 05/07/2018.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: ATLAS, 2003

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, A. S. et al. A atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades. **Pedagogia em Ação**, v. 2, n. 1, p. 1-103, fev./jun. 2010 – Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/>> Acesso em: 30/07/2018.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Infor, Inovação e Formação**, Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016. Disponível em: <<https://ojs.ead.unesp.br/index.php/>>. Acesso em: 05/07/2018.

NONO, M, A. MIZUKAMI, M, G, N. Casos de ensino e processo de aprendizagem profissional docente. **Revista brasileira de Est. pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/> <http://rbep.inep.gov.br>>. Acesso em: 20/06/2018.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação;** Adaptada de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf)>. Acesso em: 06/06/2018

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. A reflexão e professor como investigador. In: GRUPO DE TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO - GTI (Org.). **Refletir e Investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 29-42. Disponível em: <[http://apm.pt/files/127552\\_gti2002\\_art\\_pp29-42\\_49c770d5d8245.pdf](http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf)>. Acesso em: 04/08/2018.

PERREOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Trad. Patrícia, C. R. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma G. O. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogo da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_; LIMA, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** - Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2006. Disponível em: <[www.revistas.ufg.br/poiesis/article](http://www.revistas.ufg.br/poiesis/article)>. Acesso em: 25/06/2018

PIMENTEL, et al. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da UFPA em números: uma análise de 2009 a 2015. IN. **Novos saberes e fazeres nas políticas e práticas de formação docente: construindo diálogos entre o Ensino superior e a Educação Básica no estado do Pará**. SILVA, M.L. et al. (org.) Belém: UFPA, 2016.

SANTOS, M. C. A importância da produção de material didático na prática docente. In: Congresso Brasileiro de Geógrafos, 7, Vitória, 2014. Vitória/ES. **Anais do VII CBG**. Disponível em: <[http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404098564\\_ARQUIVO\\_AImportanciadaProducaodeMaterialDidaticonaPraticaDocente.pdf](http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404098564_ARQUIVO_AImportanciadaProducaodeMaterialDidaticonaPraticaDocente.pdf)>. Acesso em: 06/06/ 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01>>. Acesso em: 10/05/2018.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/>> Acesso em: 15/05/ 2018

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 06/06/2018

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**.23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Sobre pedagogia e pedagogos em espaços não escolares: apontamentos desde uma síntese de investigação empírica. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 978-995, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 15/07/2018

SILVA, Marco Antônio. Fetichização do livro didático no Brasil, **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal> >. Acesso em 03/08/ 2018

SILVA, Maria do Amparo dos Santos Silva. et al. Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7, Palmas, 2012 **Anais do VII CONNEPI**. Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3849/2734>>. Acesso em: 25/06/2018.

SILVA, S. D. **A influência neoliberal na educação**. 2011. 45 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < <http://www.ffp.uerj.br>> Acesso em: 25/07/2018.

SOKOLOWSKI, M, T. História do curso de pedagogia no Brasil. **Comunicações**. Piracicaba. Ano 20. n. 1. p. 81-97. jan.-jun. 2013 . Disponível em:<<https://www.metodista.br>>.\_Acesso em: 13/06/2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (et, al). **Licenciatura em Pedagogia- realidades, incertezas e utopias**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?** IN. ILMA P. A.; ANA L. (org.) Campinas, SP: PAPIRUS, 2002.

**APÊNDICE****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
FACULDADE DE PEDAGOGIA  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL****QUESTIONÁRIO**

O presente questionário destina-se exclusivamente para fins acadêmicos, e visam analisar os impactos do subprojeto PIBID Pedagogia para a formação dos estudantes deste curso na UFPA campus Castanhal. Para tanto, solicitamos sua participação voluntária nesta pesquisa por meio do preenchimento do questionário a seguir. Destacamos que em nenhuma fase deste trabalho será declarada a identidade dos participantes.

**BLOCO I - DADOS PESSOAIS E PARTICIPAÇÃO NO PIBID**

Nome:

---

1 - Que motivos levaram você a participar do subprojeto?

---

---

---

2 - Durante quanto tempo você participou das atividades do subprojeto?

---

**BLOCO II - SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS  
BOLSISTAS/VOLUNTÁRIOS**

3 - Que atividades você desenvolveu no subprojeto?

---

---

---

4- Você se identificava com as atividades que realizava no subprojeto?

- Sim, sempre
- Não, pois as atividades que desenvolvia não eram as que eu esperava
- Mais ou menos

### BLOCO III - RELAÇÃO SUBPROJETO X FORMAÇÃO DO BOLSISTA/VOLUNTÁRIO

5- Como você avalia a relação “participação no subprojeto e sua formação”?

- Houve significativa ampliação e aperfeiçoamento
- Houveram poucas contribuições
- Não apresentou alterações

### BLOCO IV - PARTICIPAÇÃO NO SUBPROJETO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

6- Após sua participação no subprojeto seu entusiasmo pelo exercício da docência se modificou?

- Sim. O entusiasmo aumentou
- Não. O meu entusiasmo não apresentou alterações
- O entusiasmo diminuiu
- Nunca tive interesse por atuar nesse âmbito profissional

7- Após sua participação no subprojeto, seu entusiasmo pela atuação em ambientes não escolares sofreu modificações?

- Sim, aumentou
- Não apresentou alterações
- Diminuiu
- Nunca tive interesse por atuar nesse âmbito profissional

8- Após sua participação no subprojeto, seu entusiasmo pela atuação em coordenação e gestão de sistemas escolares sofreu alterações?

- Não, não apresentou alterações
- Sim, o entusiasmo aumentou
- Diminuiu
- Nunca tive interesse por atuar nesse âmbito profissional

#### BLOCO V – IMPACTO NA PERCEPÇÃO SOBRE A DOCÊNCIA E FORMAÇÃO INICIAL

9 - Após sua participação no subprojeto, a percepção que você tinha sobre a docência:

- Apresentou muitas alterações
- Apresentou poucas alterações
- Não apresentou alterações

10 - Dentre as alternativas abaixo, indique o grau de contribuição que o subprojeto teve no processo de formação inicial:

A) Na melhoria da articulação entre teoria e prática no processo formativo

- Alta contribuição
- Média contribuição
- Baixa contribuição
- Nenhuma contribuição

B) Na melhoria da participação e contribuição nas discussões desenvolvidas na sala de aula na universidade

- Alta contribuição
- Média contribuição
- Baixa contribuição
- Nenhuma contribuição

C) No desenvolvimento do senso crítico, reflexivo e investigativo relacionado ao processo de ensino e aprendizagem

- Alta contribuição
- Média contribuição
- Baixa contribuição



Nenhuma contribuição

D) Na avaliação do próprio curso de formação

Alta contribuição

Média contribuição

Baixa contribuição

Nenhuma contribuição

E) Na percepção da importância da militância e envolvimento com as questões sociais

Alta contribuição

Média contribuição

Baixa contribuição

Nenhuma contribuição

11 - Dentre as alternativas abaixo, indique o grau de contribuição que o subprojeto teve na sua prática pedagógica enquanto docente/ futuro docente:

A) Na produção de materiais didáticos

Alta contribuição

Média contribuição

Baixa contribuição

Nenhuma contribuição

B) Na melhoria da desenvoltura em sala de aula

Alta contribuição

Média contribuição

Baixa contribuição

Nenhuma contribuição

C) No aprofundamento dos conhecimentos das disciplinas específicas das séries iniciais

Alta contribuição

Média contribuição

Baixa contribuição

Nenhuma contribuição

E) Na compreensão das dinâmicas que envolvem a avaliação da aprendizagem

- Alta contribuição
- Média contribuição
- Baixa contribuição
- Nenhuma contribuição

12 - Especificamente em relação à educação do campo, quais contribuições você considera que a participação no subprojeto trouxe para sua formação?

---

---

---

13 - A inserção dos bolsistas nas escolas de educação básica se constitui uma das principais ações do PIBID, visando melhorar a formação inicial do futuro professor. Como você avalia o subprojeto em relação a essa finalidade?

- Excelente
- Bom
- Regular
- Insuficiente

