

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA BALBINO BEZERRA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID): contribuições na formação de bolsistas licenciandos em Química**

São Luís
2017

ANA CAROLINA BALBINO BEZERRA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID): contribuições na formação de bolsistas licenciandos em Química**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucinete Marques Lima
Linha de Pesquisa: Estado e Gestão Educacional

São Luís
2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Bezerra, Ana Carolina Balbino.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à
Docência PIBID : contribuições na formação de bolsistas
licenciandos em Química / Ana Carolina Balbino Bezerra. -
2017.

134 f.

Orientador(a): Lucinete Marques Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2017.

1. Educação superior. 2. Formação do professor. 3.
PIBID. 4. Política educacional. I. Lima, Lucinete
Marques. II. Título.

ANA CAROLINA BALBINO BEZERRA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID): contribuições na formação de bolsistas licenciandos em Química**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucinete Marques Lima
Linha de Pesquisa: Estado e Gestão Educacional

Aprovada em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr.^a Lucinete Marques Lima - Orientadora
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima - PPGE
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini – PG Filosofia
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

A pesquisa trata sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com destaque para a sua concepção na base normativa e seus significados, na articulação conhecimento específico/pedagógico e nas relações curso licenciatura/educação básica, e teoria e prática no processo de formação do professor numa experiência institucional, apreendendo contribuições e limites. Este trabalho vincula-se à linha de Pesquisa intitulada “Estado e Gestão Educacional” e ao grupo de pesquisa “Política de Educação Básica e Superior”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão. No percurso metodológico realizou-se pesquisa bibliográfica, documental e um estudo empírico descritivo e analítico. Entre os autores referenciados, destacam-se: Canan, Garnica, Saviani, Tanuri, Lima, Silva, Gomes, Tancredi, Pires, Medeiros, Farias, Rocha, Manfredi, Freitas, Nacarato, Fiorentini, Gatti, Candau, Manrique, Furkotter, Morelatti, Vásquez, Tardif, Zeichner, Fagundes, Santos, entre outros. Na exposição do texto dissertativo, além da introdução e conclusão, foram desenvolvidas três sessões. Na introdução apresenta-se o tema e o recorte temático, o problema de pesquisa, os objetivos, o delineamento metodológico e a síntese da forma de exposição do texto. Na segunda sessão, discute-se as políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil, valorizando os avanços da base normativa numa perspectiva de que educação é direito. Na terceira sessão, o foco de discussão será o PIBID com ênfase na sua origem histórica, na concepção do programa e desenvolvimento. E, na quarta sessão, situa-se o PIBID na UFMA e analisa-se a participação da licenciatura em Química e seus significados na formação do professor. Os resultados do nosso estudo demonstraram o potencial do PIBID como um programa transformador em relação à contribuições na formação de estudantes no curso de Licenciatura analisado. No entanto, apesar da transformação que o programa traz, ele não atinge a totalidade dos licenciados e enfatiza a importância, bem como a necessidade de uma política nacional de valorização dos professores, já que este se configura como um programa de caráter transitório.

Palavras –chaves: Política educacional. Educação superior. Formação do professor. PIBID.

ABSTRACT

The research deals with the Institutional Program of Initiatives for Teaching (PIBID), with emphasis on its conception in the normative basis and its meanings, in the articulation of specific / pedagogical knowledge and in the relations undergraduate / basic education, and theory and practice in the process of teacher training in an institutional experience, seizing contributions and limits. This work is linked to the research line entitled "State and Educational Management" and to the research group "Basic and Higher Education Policy" of the Graduate Program in Education, Federal University of Maranhão. In the methodological course, a bibliographic, documentary and empirical descriptive and analytical study was carried out. Among the authors referenced are: Canan, Garnica, Saviani, Tanuri, Lima, Silva, Gomes, Tancredi, Pires, Medeiros, Farias, Rocha, Manfredi, Freitas, Nacarato, Fiorentini, Gatti, Candau, Manrique, Furkotter, Morelatti, Vásquez, Tardif, Zeichner, Fagundes, Santos, among others. In the exposition of the dissertation text, besides the introduction and conclusion, three sessions were developed. In the introduction we present the theme, the thematic clipping, the research problem, the objectives, the methodological design of the research and the synthesis of the form of exposition of the text. In the second session, we discuss the policies of teacher education for basic education in Brazil, valuing the advances of the normative base from a perspective of what education is right. In the third session, the focus of discussion will be the PIBID, with an emphasis on its historical origin, program design and development. And, in the fourth session, the PIBID is located in UFMA and the participation of the degree in Chemistry and its meanings in teacher training is analyzed. The results of our study demonstrated the potential of PIBID as a transformative program in relation to the contributions in the formation of students in the undergraduate course analyzed. However, despite the transformation that the program brings, it does not reach the totality of the graduates and emphasizes the importance, as well as the necessity of a national policy of valorization of the teachers, since this is configured as a transitional program.

Keywords: Educational policy. College education. Teacher training. PIBID

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atos normativos sobre formação do professor de educação básica (2003-2010).....	32
Quadro 2 - Textos Normativos relacionados ao PIBID no período de 2006-2016	52
Quadro 3 - Objetivos do PIBID na base normativa (portarias).....	58
Quadro 4 - Relação área de conhecimento por nível de atuação em normas do PIBID.....	67
Quadro 5 - Áreas abrangidas PIBID 2013.....	71
Quadro 6 - Relação de editais publicados sobre bolsas PIBID e seus focos de atenção.....	72
Quadro 7 - Estudos avaliativos sobre o PIBID.....	76
Quadro 8 - Alguns dos textos encontrados e suas informações principais.....	78
Quadro 9 – Equipe de gestão do Projeto UFMA 2009.....	89
Quadro 10 – Equipe de gestão do Projeto PIBID UFMA 2011 e cursos de licenciatura.....	91
Quadro 11 – Área de conhecimento, nível de atuação.....	93
Quadro 12 – Distribuição de áreas de conhecimento por escola Projeto PIBID UFMA 2009.....	94
Quadro 13 – Área de conhecimento, nível de atuação e número de participantes em 2009.....	95
Quadro 14 – Escolas de Educação Básica, participantes PIBID 2011.....	96
Quadro 15 – Síntese da proposta curricular atual da Licenciatura em Química.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados quantitativos de instituições beneficiadas PIBID – Edital 2009.....	68
Tabela 2 - Especificação de tipos de cursos e de vagas por Campus Universitários.....	87
Tabela 3 – Caracterização dos bolsistas PIBID de Química.....	111

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, à minha família, em especial meus pais Claudette Maria Silva Balbino Bezerra e João Alves Bezerra e meu irmão João Alves Bezerra Junior, por todos os esforços para tornar possível a minha formação.

À professora doutora Lucinete Marques Lima, orientadora durante o período do mestrado, pelo apoio na construção, no desenvolvimento desta dissertação e pelos conselhos que me fizeram continuar e concluir este curso.

Ao professor doutor Hildo Antônio dos Santos Silva, aos bolsistas do PIBID/UFMA – Subprojeto de Química e ao Igor, pelo acolhimento para realização desta pesquisa e relevante participação.

Aos professores doutores Ângelo Rodrigo Bianchini e Francisca das Chagas Silva Lima, pela disponibilidade e contribuição para qualificação e defesa deste estudo.

À professora doutora Dea Nunes Fernandes, que foi minha orientadora durante o período da graduação, pelo incentivo e troca de conhecimentos.

À todos os professores que contribuíram com a minha formação.

À FAPEMA, pelo financiamento desta pesquisa, por meio da concessão de bolsas de mestrado.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, em especial os da secretaria, sempre tão atenciosos e competentes.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA: problemática e relação com a educação básica	17
2.1 As políticas de formação de professores para a Educação Básica no Brasil	17
2.2 Reflexões sobre as licenciaturas: conteúdos específicos e pedagógicos, teoria/prática e relação com a educação básica	33
3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): história, concepção e desenvolvimento	42
3.1 Antecedentes do PIBID: lutas institucionais e sociais	42
3.1.1 O Movimento Pró-Formação de Educadores	43
3.1.2 O FORGRAD e indicações de políticas de formação para as licenciaturas	46
3.2 PIBID: concepção e fases iniciais de desenvolvimento	50
4 O PIBID NA LICENCIATURA EM QUÍMICA E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO	86
4.1 O PIBID na UFMA: implantação, abrangência e dinâmica	86
4.2 Contribuições do PIBID na formação do licenciando: olhar do estudante do subprojeto de Química	100
5 CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE	129

1 INTRODUÇÃO

A aproximação com uma temática de investigação resulta de influências várias no percurso da história de vida nas relações sociais como síntese de experiência coletiva com marcas de diferentes momentos, tempos, atores e ideias. Portanto, a escolha do tema políticas de formação do professor e, particularmente, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Licenciatura em Química e suas contribuições na formação do estudante foi estimulada pelas experiências na escola básica e na universidade, além de outras.

Desde a infância, as crianças desenvolvem relações com a escola e seus professores, construindo nesse espaço coletivo novas experiências, conhecimentos e procedimentos, valores e atitudes diante dos desafios do mundo, numa complementariedade ou de forma conflitiva com as aprendizagens em desenvolvimento no ambiente familiar e em outros espaços sociais. Assim, enfrentam dúvidas, buscam respostas e constroem referências, tendo seus professores como modelos. Com o avançar da escolarização, percebem que seus dilemas, problemas e pensamento não são individuais e fazem parte de uma consciência coletiva.

Desse modo, o tema específico desta pesquisa “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): contribuições na formação de estudantes de licenciatura em Química” articula-se com a problemática das políticas educacionais do Estado brasileiro, da formação do professor nas instituições de educação superior e da qualidade educacional, integrando historicamente o debate educacional e constituindo-se foco de investigação da academia. O PIBID é iniciativa do governo federal para estimular e fomentar a iniciação à docência dos alunos de cursos de licenciatura, previamente selecionados por meio de editais públicos, divulgados pelo MEC e pelas universidades. Por meio deste Programa, vários bolsistas de iniciação à docência de cursos de licenciaturas desencadeiam ações que possibilitam o conhecimento e a análise da realidade escolar, apropriando-se de fundamentação teórica e aprofundamento de conteúdos da educação básica, considerados imprescindíveis à formação e atuação profissional.

Apesar da formação e trabalho do professor trazer inquietações para a autora deste trabalho em vários momentos do percurso escolar, foi precisamente durante a frequência no curso de Licenciatura em Matemática (2011 – 2015) que as dúvidas foram se apresentando de forma mais precisa e demandando respostas, tais como a relação das aprendizagens do curso de licenciatura com o ensino nas escolas, do conhecimento matemático com o conhecimento pedagógico e da teoria com a prática, enfim como ser um bom professor de matemática na educação básica.

Após a conclusão do curso de licenciatura em Matemática, a autora ainda sente uma lacuna na formação docente, porque predominou no tempo de percurso na graduação (aproximadamente cinco anos) no âmbito institucional a dicotomia conhecimento específico e conhecimento pedagógico, bem como, o tempo do teórico e o tempo da atividade prática. Nas atividades de estágio obrigatório, ela foi sobrecarregada de observações de aula, registros em diários de bordo e preenchimento de relatórios, e teve o momento destinado à regência ou desenvolvimento de ensino de Matemática nas salas de aula somente no Estágio Supervisionado III, no último semestre do curso. Além disso, os professores universitários que avaliaram a didática e o desenvolvimento do conteúdo ministrado em micro aulas, durante os estágios, foram todos da área pedagógica, sem o devido domínio do conhecimento específico. Essa experiência de estágio contribuiu para aprofundar as dúvidas e buscar conhecimentos para a melhoria do processo de formação de professores.

O interesse por essa problemática tornou-se mais específica, quando a autora integrou o quadro de bolsistas do PIBID no subprojeto de Matemática, em um dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), localizado na capital maranhense, no período de março/2014 a março/2015, por perceber que esse Programa pretende contribuir na solução de problemas da qualidade da formação, da relação teoria/prática e da aproximação da educação superior e educação básica, focalizando a problemática levantada. Durante a participação no PIBID, subprojeto de Matemática, os bolsistas, com orientação docente, elaboraram e desenvolveram atividades de ensino de Matemática e, também, refletiram sobre teorias, recursos pedagógicos e problemas da escola.

Ao ingressar no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, concorrendo na Linha de Pesquisa intitulada “Estado e Gestão Educacional” e no grupo de pesquisa “Política de Educação Básica e Superior”, a autora desta dissertação propôs a investigação sobre as contribuições do PIBID na formação de licenciandos. Nos eixos investigativos dessa linha de pesquisa inclui-se a implantação, o desenvolvimento e avaliação de políticas educacionais, sendo o PIBID uma forma de expressão delas, com foco na educação superior (cursos de licenciaturas) e na qualidade da formação, mas também no diálogo formativo entre educação superior e educação básica.

Dessa forma, a autora entende ser relevante analisar o PIBID em relação às contribuições na formação inicial de licenciandos e continuada de profissionais da educação, inseridos no trabalho educativo (professores da escola básica e das instituições de educação superior). No entanto, poucos estudos são registrados nessas direções, conforme indica uma pesquisa sobre estado do conhecimento do PIBID na pós-graduação em educação, na região

nordeste do Brasil, de autoria de Bezerra e Lima (2016) com foco na produção de dissertações no período de 2010 a 2015. Nesse estudo, as autoras registraram a presença de dez pesquisas, uma em 2013, uma em 2014 e oito em 2015, sendo que sete foram produzidas pela Universidade Estadual do Ceará (uma em 2013 e seis em 2015), uma pela Universidade Federal do Ceará (2014), uma pela Universidade Federal da Bahia (2015) e uma pela Universidade Federal de Sergipe (2015). Essas informações indicam que a produção de conhecimentos concentra-se no estado do Ceará com foco em realidades específicas, tornando-se importante os estudos que contemplem outros contextos locais e institucionais, favorecendo a generalização das contribuições desse Programa como expressão de políticas educacionais. Cabe ainda destacar que essas análises enfatizaram questões específicas, tais como: saberes da formação e da experiência; saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores; gestão curricular e experiências de organização de ensino a partir de teorias; prática de leitura dos professores supervisores na formação inicial e continuada; contribuições para o desenvolvimento da profissionalidade docente para a educação básica; e aprendizado da docência por meio do PIBID. Portanto, a realização de mais um estudo com foco nas contribuições para a formação do licenciando, em outro contexto institucional e local, oferece a possibilidade de uma leitura mais abrangente do sentido desse Programa para as políticas de formação e valorização dos profissionais do magistério.

Em síntese, o PIBID foi concebido de modo a contribuir na formação dos atuais e futuros professores, favorecendo novos aprendizados, produção de conhecimentos e trabalho coletivo entre instituições de educação superior e de educação básica. Portanto, o Programa cria ainda possibilidades para articular teoria/prática, conhecimento específico/pedagógico, conhecimentos científicos/saberes da experiência, bem como pode desenvolver a iniciação científica do bolsista e socializar conhecimentos/experiência dos coordenadores/supervisores/alunos no âmbito do curso e das instituições da educação superior e educação básica.

Convém ressaltar que a formação de professores em cursos de licenciaturas nas instituições de educação superior tem sido questionada frequentemente pelo distanciamento com as instituições de educação básica, não favorecendo a convivência do estudante com os problemas concretos da escola e a relação entre teoria e prática. Na perspectiva de romper com esse distanciamento, às vezes os cursos de formação de professores têm estimulado o desenvolvimento de práticas extensionistas, envolvendo os estudantes com atividades na escola de educação básica. No entanto, essas iniciativas não foram suficientes para resolver o problema, ocorrendo de modo pontual, esporádica, com descontinuidade e envolvimento de número

mínimo de estudantes.

Além disso, historicamente, na formação de professores das licenciaturas específicas ocorrem dificuldades em estabelecer a relação com a escola, principalmente pela força social do campo disciplinar das ciências da natureza e exatas, concebidas como “ciências duras” (sic!), provocando a dicotomia teoria/prática, a supervalorização do conteúdo específico em detrimento da formação pedagógica, sendo muitas vezes esta última empurrada para o final do curso, apesar das diretrizes curriculares pós Lei nº 9.394 de 1996 orientarem em direção diferente, conforme se explicará no primeiro tópico deste trabalho. Essa cultura acadêmica parece prevalecer como herança de outro modelo de formação do professor, denominado 3 + 1, em que com três anos de estudos formava-se o bacharel (estudos do campo científico) e, posteriormente, com a adição de um ano de curso de Didática formava-se o licenciado ou professor do campo disciplinar. Apesar das alterações normativas, essa cultura não foi totalmente superada, dificultando a interação conteúdo específico e conteúdo pedagógico.

Essa problemática estimulou políticas e/ou programas nacionais, a exemplo do PIBID, dirigido aos cursos de licenciaturas como estratégia de melhoria do processo formativo. Com o expressivo crescimento quantitativo de bolsistas do PIBID, nos últimos anos, cabe discutir algumas questões relativas à implantação e desenvolvimento deste Programa, em realidades institucionais específicas, bem como, analisar o seu sentido formativo. Essa política educacional compreende um espaço de incentivo à docência, contribuindo para aperfeiçoar a formação docente e conseqüentemente elevar a qualidade do ensino público brasileiro. Para esta efetiva melhoria dos resultados educativos, faz-se necessária a valorização da relação entre teoria e prática. Canan (2012, p. 11) coloca que “*o PIBID está atuando na valorização dos futuros docentes, propiciando a estes trabalhar na prática o que lhes é transmitido nos bancos acadêmicos*”.

Cabe ainda considerar que esse Programa colocou-se na pauta das políticas educacionais até 2015 com relativa prioridade, provocando até alteração na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em razão da sua implantação e desenvolvimento. A referida Lei, em seu Art. 62, inciso V, incluído pela Lei nº 12.796 de 2013, dispõe que:

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

Sendo assim, admite-se que o PIBID proporciona aos bolsistas semanalmente uma relação direta com o ambiente escolar, desde o segundo período do curso, não somente com observações de aulas, mas também com planejamento e realização de atividades de ensino. Ainda, os supervisores nas escolas públicas parceiras são professores com formação em Licenciatura em Química e o coordenador de área é professor do curso de Licenciatura em Química da universidade que desenvolve o projeto, fato que pode favorecer maior aproximação entre conteúdo específico e as metodologias de ensino.

Na perspectiva de confrontar a iniciativa da política educacional com a problemática da formação docente, a autora desenvolveu esta pesquisa, partindo do seguinte questionamento: Como se percebe em contextos institucionais específicos as contribuições do PIBID na formação do licenciando em Química numa instituição federal de educação superior? Partindo desse problema, delineou-se como objetivo geral: analisar as contribuições do PIBID na formação do estudante no curso de licenciatura de Química na UFMA, apreendidas na visão de sujeitos participantes.

Esse propósito geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos, que direcionaram o percurso investigativo: a) resgatar a origem histórica, motivos, finalidades e contexto de desenvolvimento do PIBID como expressão de políticas públicas de formação do professor; b) analisar objetivos, abrangência e dinâmica do PIBID na UFMA; c) identificar contribuições do PIBID na formação de bolsistas licenciandos em Química, especificamente no desenvolvimento de capacidades de relacionar teoria/prática e formação específica/pedagógica, com base na visão na percepção desses sujeitos participantes; d) analisar as contribuições do PIBID na relação entre educação básica e cursos de licenciaturas.

A pesquisa apresenta-se na modalidade descritiva e analítica e apropria-se do conhecimento por meio da articulação de informações qualitativas e quantitativas, valorizando a história, a base normativa, as evidências empíricas e as teorias. Entre as categorias de análise, terão ênfase: o movimento de ingresso do PIBID na pauta da política de formação de professores, as finalidades e dinâmica do Programa, as contribuições formativas, a iniciação científica e as relações teoria/prática, conteúdo pedagógico/conteúdo específico e universidade/educação básica.

No percurso metodológico, adotou-se a pesquisa bibliográfica, documental e um estudo empírico descritivo. Inicialmente, fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre o PIBID, identificando produções científicas existentes sobre a temática, entre as quais dissertações/teses produzidas no período 2010 – 2015 (no Nordeste) e em outras instituições de educação superior, bem como, em artigos acadêmicos divulgados em periódicos, mapeando o foco do estudo e a

ênfase analítica. Em seguida, ampliou-se a revisão bibliográfica com a intenção de situar o PIBID no movimento histórico das políticas de formação do professor de educação básica. As análises do tema, desenvolvidas pelos respectivos autores, foram confrontadas com a base normativa (leis, decretos, portarias, editais) e outros documentos (manuais, orientações oficiais MEC e Capes, projetos, subprojetos, relatórios e dados estatísticos), relacionados às diferentes fases da política educacional.

Essas informações bibliográficas e documentais foram complementadas com a realização do estudo empírico descritivo sobre o PIBID na Licenciatura em Química na UFMA. Neste estudo, o corpus empírico foi constituído pelo coordenador do subprojeto de Química e seus respectivos bolsistas. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista semi-estruturada e individual com o coordenador e questionário com questões fechadas e abertas com os estudantes.

Desse modo, é propósito desta pesquisa analisar de que forma o PIBID na licenciatura em Química/UFMA contribui para a formação dos atuais e futuros professores, a partir da base documental e das experiências relatada pelo entrevistado e respostas dos questionados. A entrevista semiestruturada seguiu um roteiro organizado por blocos de questões relacionadas às categorias em análise, havendo flexibilidade para a inclusão de novos esclarecimentos ou acréscimos do depoente. Posteriormente, foram transcritas, analisadas qualitativamente com referência às categorias em análise, apreendendo significados atribuídos e interpretando à luz da teoria. O fato da autora desta dissertação ter sido bolsista de iniciação à docência torna mais rico o momento da entrevista, visto que a mesma – com experiência em outro subprojeto e instituição – interage com o depoente, perguntando, complementando e valorizando as experiências que a ela são relatadas. Tal afirmação justifica-se no pensamento de Garnica (2007, p. 41), quando diz: *“Por conhecer o ambiente sobre o qual o depoente narra, o entrevistador a ele se contrapõe, exigindo, por exemplo, uma explicitação mais clara de seus pressupostos ou uma tomada de posição”*. A aplicação da entrevista ocorreu a partir de agendamento com o entrevistado.

Por sua vez, o questionário tratou-se de um instrumento estruturado, incluindo questões fechadas e abertas sobre categorias/elementos em análise. Ele foi aplicado em dois dias de reunião dos participantes do Subprojeto de Química, num espaço de encontro coletivo, na perspectiva de conseguir a participação dos 12 participantes. Foi solicitada a colaboração de todos os participantes para responderem individualmente o instrumento, tendo o apoio do coordenador de área de Química. No entanto, um participante não respondeu o instrumento.

Essas informações obtidas por meio das diversas estratégias de pesquisa serão entrecruzadas para a interpretação teórica e posicionamento explicativo do problema pesquisado.

Na exposição do texto dissertativo, além da introdução e conclusão, serão desenvolvidas três seções. Na Introdução apresenta-se o tema, o recorte temático, a problemática, o problema de pesquisa e seus objetivos e hipótese, bem como o delineamento metodológico da pesquisa e a síntese da forma de exposição do texto.

Na segunda seção, discute-se a problemática da formação dos professores para a educação básica, valorizando a história e as iniciativas oficiais pós-LDB 1996 e enfatizando a problemática da articulação teoria/prática, conhecimento específico/pedagógico, integração ensino/pesquisa/extensão e educação superior/educação básica.

Na terceira seção, o foco de discussão será o PIBID com ênfase na sua origem histórica, na concepção do programa e desenvolvimento. Nela, enfatizam-se dois movimentos acadêmicos que se encontram nas raízes dessa política educacional, ou seja, o movimento dos educadores que culminou na criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum dos Pro-Reitores de Graduação (FORGRAD). Esses movimentos contribuíram para colocar o PIBID na pauta de prioridades das políticas educacionais, por meio de lutas organizadas, propostas e intervenções práticas junto ao Ministério de Educação.

Na quarta seção, analisa-se o PIBID na licenciatura em Química. Inicialmente, discute-se o PIBID na UFMA, sua implantação, abrangência e dinâmica. Em seguida, enfatizam-se as contribuições na formação inicial de licenciandos no curso. Por último, apresenta-se a conclusão sobre os conhecimentos construídos.

2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA: problemática e relação com a educação básica

Inicialmente, nesta seção, com base em estudos bibliográficos e da base normativa, faz-se considerações breves sobre a história e políticas de governo ou Estado e a formação de professores no Brasil, com ênfase nos movimentos observados a partir do final do século XIX e, posteriormente, apresenta-se algumas contribuições de autores acerca da análise de retrocessos ou avanços registrados no âmbito formal, bem como sobre os desafios ou problemas desse processo de formação de professores para a Educação Básica.

2.1 As políticas de formação de professores para a Educação Básica no Brasil

A história da formação de professores desenvolve-se numa articulação com a expansão da instrução/educação pública, a partir dos tempos modernos com a influência do positivismo e do ideário liberal com funções ideológicas legitimadoras do sistema produtivo e do poder político emergentes. Segundo Saviani (2009), apenas no século XIX, o problema da formação de professores exigiu resposta institucional, após a Revolução Francesa, quando foi colocada em pauta o tema da instrução popular.

As análises de Tanuri (2000) indicam que, apesar de registro histórico de iniciativas anteriores, foi com a Revolução Francesa que se objetivou a Escola Normal, sob a égide do Estado, com missão de formar professores leigos, tendo desenvolvimento favorável com a formação do Estado nacional e do sistema público de ensino (com ênfase no ensino elementar). Ela destaca que, a partir de 1820, no Brasil colônia, registraram-se sinais de preparação prática de professores em escolas de ensino mútuo (com ensino de primeiras letras), com ênfase no método de ensino. Também, que no Brasil império, entre 1868 e 1870, desenvolve-se um movimento ideológico, cultural e político que valorize a educação para o desenvolvimento econômico e social, colocando no debate a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade do ensino e a cooperação do Poder Central com as províncias. Nesse contexto, segundo essa autora, discute-se a escola normal como espaço de formação de professores, em dois anos, sob a responsabilidade das províncias, com currículos fragilizados e práticos com ênfase em conteúdos do ensino primário, métodos e legislação, cuja formação não era reconhecida como ensino secundário, e o trabalho docente permanecia socialmente desvalorizado. Até o final do Império, a escola normal tornou-se uma instituição incerta, híbrida, estranha e não atrativa.

Nessa análise de Tanuri ainda se percebe que na Primeira República a instrução pública e a formação de professores pouco se modificou, desenvolvendo-se a partir do princípio

de descentralização, sob a responsabilidade das unidades federadas, condição que permitiu avanços nas estruturas curriculares e a existência de um modelo híbrido de escola normal, especialmente a partir da influência do movimento escolanovista. Mas, com a Carta Constitucional de 1937, que incorporou a tendência escolanovista centralizadora, a União assume a competência de fixar as bases e diretrizes da educação nacional, resultando daí a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946) com a regulamentação da uniformidade curricular e de níveis do curso normal no âmbito nacional da formação de professores para o ensino primário. Assim, o curso normal seria desenvolvido em dois ciclos: o primeiro ciclo seria a formação de regentes do ensino primário com duração de quatro anos pelas escolas normais regionais e o segundo ciclo com foco na formação do professor primário em cursos de três anos, após cursar o primeiro ciclo ou conclusão do ensino ginásial. Nesse período, o curso normal não era equivalente a outros cursos de ensino médio e mesmo depois da lei da equivalência (lei nº 1.076/1950 e Lei nº 1.821/1953) a correspondência dependia de exame de complementação do ensino secundário (TANURI, 2000). Desse modo, a equivalência ao ensino médio e o direito a concorrência ao acesso de vagas nos cursos de ensino superior só seriam assegurados com a vigência da primeira Lei Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024 de 1961). Posteriormente, essa modalidade de curso sofre novas alterações com a Lei nº 5.692/1971 com a obrigatoriedade de profissionalização no ensino médio (correspondendo ao 2º grau de ensino dessa reforma educacional), transformando-o em uma específica habilitação de ensino e perdendo a sua identidade anterior de formação para o magistério com uma unidade curricular. Na atualidade, vencido o período transitório de dez anos de vigência da Lei nº 9.394/1996, a formação do professor desenvolve-se no nível de educação superior, desativando-se as escolas normais de nível médio.

Especificamente, a formação de professores no nível de educação superior no país desenvolve-se como política nacional somente a partir da década de 30 do século XX, com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabeleceu o Estatuto das universidades Brasileiras, conciliando de forma controversa os debates em desenvolvimento em unidades federadas entre forças sociais da igreja católica e de intelectuais escolanovistas (LIMA, 2011). Anteriormente, a atividade docente no ensino secundário (ainda de acesso bastante restrito) era exercida por profissionais liberais e autodidatas. Esse Decreto incluiu na estrutura das universidades uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, unidade de produção da cultura elevada e da ciência, bem como, de formação de professores para o ensino secundário e escola normal.

Inicialmente, foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) em 1934, a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 e Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) integrante da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1939 com cursos específicos para a formação de docentes do ensino secundário e normal e constatou-se desde a origem uma nítida separação entre o conteúdo específico e a formação pedagógica (SILVA, 2002; GOMES, 2016). Nesses cursos da FFCL/USP, segundo Silva (2002), a valorização estava mais voltada para formação de bacharéis, com ênfase no domínio do conteúdo específico e na pesquisa, apesar de marcar um modelo da formação de professores, bem como o surgimento dos primeiros núcleos de pesquisa, conferindo maior destaque à formação de cientistas do que à formação de professores para o ensino secundário.

Todavia, Gomes (2016) considera que havia registro de experiências institucionais com características diferentes desses cursos da USP e da FNFfi nas décadas de 1930 e 1940, a exemplo da Universidade do Distrito Federal (UDF) no Rio de Janeiro em que o projeto executado nos cursos de formação de professores privilegiou, segundo Gomes (2016),

[...] a formação de professores primários e secundários no âmbito da universidade; integração entre conhecimento pedagógico e disciplinar específico na preparação do professor primário, se buscava articular conteúdo e metodologia; visão integrada do ensino e da pesquisa na universidade, conforme as concepções de Anísio Teixeira. (GOMES, 2016, p. 431).

Na visão de Gomes, havia a preocupação com a articulação entre universidade e ensino secundário na UDF que, além disso, contava com exercícios de observação, planejamento e participação no ensino desenvolvido em classes da escola secundária, coordenadas pelo professor formador. Contudo, em janeiro de 1939, a UDF foi extinta e seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil com a organização da FNFfi no mesmo ano, em abril, cuja prática formativa valorizava a transmissão dos conteúdos específicos para fomentar a pesquisa em detrimento da prática pedagógica (GOMES, 2016, p. 430).

A partir dessas experiências primeiras, nas Faculdades de Educação ou de Filosofia, Ciências e Letras, foi se consolidando uma concepção de formação de professores para o ensino secundário, conhecida como Modelo 3 + 1, que formava o bacharel com três anos de estudos de conteúdos de campos científicos e com o acréscimo de um Curso de Didática (com duração de um ano) formava o licenciado naquela área de conhecimentos específicos.

Portanto, percebe-se que a ênfase em formação para a pesquisa/ensino e em conteúdo específico/pedagógico é um problema histórico das políticas de educação superior no Brasil e

encontra-se ainda atual, afetando a dinâmica e percurso dos cursos e muitas vezes criando uma hierarquia de prestígio social entre bacharelados e licenciaturas (menos valorizadas). Esse mesmo modelo permaneceu com a Lei nº 4.024/1961, cabendo ao Conselho Nacional de Educação a atribuição de fixar duração e currículo mínimo. Essa Lei no Capítulo IV determinou:

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (BRASIL, 1961).

Posteriormente, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Reforma Universitária), que trata da organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, reafirma a estrutura das universidades em unidades por áreas de conhecimento e subunidades departamentais (já reguladas desde o Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966), orientada pelos princípios da racionalização e da integração ensino e pesquisa. Essa estrutura departamental aprofunda a dicotomia formação específica e formação pedagógica nos cursos de licenciaturas, uma vez que a formação em conteúdos específicos ocorria nos departamentos da ciência básica correspondente à licenciatura e aquela em conteúdos pedagógicos ocorria em departamentos de educação em outra unidade acadêmica, aprofundando a fragmentação do projeto formativo e fortalecendo o modelo 3 + 1, com implicações negativas no desenvolvimento de capacidades de relacionar teoria/prática e na atuação na escola de segundo grau de ensino (denominação naquele tempo da educação básica). No entanto, assim determinava a Lei nº 5.540/68:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§ 2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental. (BRASIL, 1968).

No texto legal, percebe-se que a formação de professores para o ensino de segundo grau deveria ocorrer no âmbito do ensino superior e flexibilizava a ocorrência em um estabelecimento ou unidade acadêmica única ou por meio de cooperação entre unidades acadêmicas, mas devendo ter uma coordenação do programa de estudo, de modo a articular o

projeto formativo. No entanto, mais tarde, foi promulgada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e regulamentaria novamente a questão da formação de professores da seguinte forma:

- Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
 - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
- § 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.
- § 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
- § 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971).

Essa Lei nº 5.692/71, no artigo 30, reafirmava a presença da formação de professores no âmbito do ensino de 2º grau (Ensino Médio), por meio de habilitação profissional, para atuar no 1º grau da 1ª a 4ª série (podendo exercer atividades de ensino até a 6ª série mediante estudos adicionais), também admitia cursos de licenciaturas curtas de grau superior para o exercício do ensino do 1º grau (1ª a 8ª série, mas podendo ensinar até a 2ª série do ensino de 2º grau por meio de estudos adicionais) e as licenciaturas plenas com exercício de docência em todo o ensino de 1º e 2º graus.

Essa legislação sofreu críticas de especialistas, por romper com a unidade da formação profissional da escola normal e por assimilar a orientação tecnicista e pragmática em todos os cursos de formação do professor (de nível médio ou superior), acentuar a separação conteúdo específico/conteúdo pedagógico, pesquisa/ensino e teoria/prática.

Em decorrência da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, o então denominado Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, já havia fixado, o currículo mínimo da formação pedagógica e sua duração nos cursos de licenciaturas específicas, de modo isolado, fragmentado e independente dos conteúdos do campo disciplinar. Nessa base normativa (que orientou até as novas diretrizes curriculares decorrentes da LDB de 1994), a formação pedagógica foi secundarizada com a proposição da duração mínima de 1/8 das horas de atividades curriculares e restringiam-se às matérias de Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, havendo também a inclusão da obrigatoriedade da Prática de Ensino da matéria específica a

ministrar na escola. Tal desenvolvimento curricular contribuiu ainda mais para fortalecer modelo 3 + 1, aprofundando a dicotomia conhecimento específico e conhecimento pedagógico, predominantemente, desenvolvidos em unidades acadêmicas distintas e sem diálogos entre si. Além disso, a aproximação com a escola enquanto lugar de atuação profissional ocorreria somente no último ano do curso, distanciando o estudante durante a formação acadêmica da política e dinâmica escolar, dos desafios, dos problemas e das experiências pedagógicas.

Desse modo, nesse período de vigência dessa base normativa, aprofundaram-se e colocaram-se no debate público as críticas à tendência tecnicista de formação do professor centrada no desenvolvimento de habilidades para ensinar, esvaziada de uma teoria pedagógica e de seus fundamentos filosóficos, sociológicos, econômicos e antropológicos. Essas reações contrárias às regulamentações oficiais por parte de pesquisadores, educadores e, principalmente, as críticas formuladas por parte de associações científicas e entidades docentes e estudantis, tiveram repercussão no desenvolvimento de experiências inovadoras por parte de instituições formadoras, cujo conhecimento produzido contribuiu para construir uma concepção de educador e de base comum nacional, ou seja, a bandeira de luta que foi assumida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e também pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORPRED), contribuições estas que serão analisadas na próxima seção deste trabalho, por marcarem a origem do PIBID, programa em análise nesta dissertação.

A partir do processo de redemocratização do país, na segunda metade da década de 1980, ampliaram-se os debates públicos e pressões sociais na direção de novas políticas educacionais que contemplassem uma escolarização de qualidade social. Nesse contexto, foi aprovada e promulgada a atual Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, no entanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional só foi aprovada dezoito anos depois, ou seja, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que originalmente afirmou:

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. (BRASIL, 1996).

Outras inclusões fizeram-se na LDB atual, por meio da Lei nº 12.056/2009, tais como: a responsabilidade dos entes federados (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) em regime de colaboração de promoverem a formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais do magistério, sendo preferentemente a inicial na modalidade presencial e a

continuada e outras capacitações podendo ser na modalidade a distância ou com recursos tecnológicos.

Mais tarde, com o avanço das políticas educacionais, esse artigo 62 anteriormente citado foi alterado por outras leis, a exemplo da Lei nº 12.796, de 2013 e da Lei nº 13.415, de 2017. Com a Lei nº 12.796, de 2013 passou a ter a seguinte redação:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Nestas duas alterações no texto da LDB de 1996, percebe-se que a redação dada pela Lei nº 12.796/2013 substituiu a expressão “nas quatro primeiras séries do ensino fundamental” por “nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental”, considerando a redefinição do pré-escolar para a idade escolarizável de quatro e cinco anos e a inclusão de mais um ano de estudo na primeira etapa do Ensino Fundamental com a admissão no primeiro ano das crianças de seis anos. Essa Lei ainda incluiu alguns parágrafos sobre a formação docente e de profissionais do magistério.

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

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

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

O quarto parágrafo enfatiza a responsabilidade dos entes federados na criação de mecanismos que favoreçam a formação superior de docentes da educação básica e o quinto e sexto estimulam a formação profissional em cursos de licenciaturas, dando um destaque especial para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse sentido, observa-se nessas emendas da LDB citadas avanços no âmbito formal sobre a formação do magistério, especialmente do professor da educação básica.

No entanto, a redação dada pela Lei nº 13.415/2017 retirou do artigo 62 da LDB o espaço da formação, anteriormente definido e reafirmado como universidades e institutos superiores de educação, provocando a interpretação da possibilidade de existência de outras instituições formadoras do professor.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017).

Por meio da Lei nº 13.415/2017, novas inclusões foram feitas na LDB que sugerem retrocessos às conquistas anteriores, por exemplo: a) o artigo 61 (redefinido com a emenda da Lei nº 12.014/2009) reajusta-se às novas políticas curriculares do Ensino Médio (Base Nacional Comum Curricular) e inclui entre os profissionais da educação para formação técnica e profissional o técnico ou similar “*com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional*”, comprovado por titulação correspondente ou “*prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas*”, e mais os profissionais graduados com complementação pedagógica na forma definida pelo Conselho Nacional de Educação. Essa Lei também indica que os currículos de cursos de formação docente terão por referência a Base Nacional Comum Curricular, indicando uma formação mais pragmática ou utilitária.

Cabe ainda destacar que a atual Constituição, em seu Art. 214, incorporou por meio da Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988). Essa orientação foi também incluída na LDB vigente pela via do instrumento legal correspondente.

Em decorrência foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 que incluiu entre seus objetivos a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Diante de limites financeiros, o PNE 2001 relacionou prioridades políticas e, entre essas, destacava a valorização dos profissionais da educação. Estas são as prioridades:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino [...];
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram [...];
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior [...];
4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério;
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. (BRASIL, 2001).

A melhoria da qualidade do ensino era um dos principais objetivos do PNE, que em seu diagnóstico inicial já afirmava a necessária articulação com a valorização do magistério. Dessa forma, esse Plano incluía o pressuposto de que a valorização só seria obtida por meio de *“uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada”*. (BRASIL, 2001). A formação profissional e cidadã referia-se ao domínio de conhecimento sobre o objeto de trabalho e dos métodos pedagógicos, abrangendo formação inicial e educação continuada para o desenvolvimento profissional numa cultura letrada, crítica e humanista. Mas, também, a valorização referia-se à jornada de trabalho num único estabelecimento de ensino com tempo para atividades de ensino e atividades complementares, relacionadas ao trabalho em sala de aula, além de salário digno e compromisso político e social. Assim, dependia tanto dos sistemas de ensino quanto do próprio professor.

Esse Plano também chamava atenção para a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática e entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos, tanto na formação inicial como na educação continuada.

Este Plano estabelece as seguintes diretrizes para os cursos de formação dos profissionais da educação, independente do nível de ensino e modalidade:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais

- e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001).

Diante das dificuldades de cumprimento de metas do PNE 2001-2010, em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.094, o Poder Executivo divulgou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a coordenação do MEC no seu desenvolvimento e a colaboração dos outros entes federados. O instrumento normativo que regulamentou o compromisso político dos entes federados foi o Decreto nº 6.094, editado nessa mesma data que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Segundo Saviani (2009), sua estrutura não definia um plano propriamente dito, mas se colocava como um conjunto de ações que traduziriam estratégias para a efetivação do Plano Nacional de Educação vigente, no entanto não se caracterizava de fato ser esse instrumento, porque não partia de diagnóstico, de diretrizes, objetivos, metas e estratégias propostas para a década, apresentando-se com relativa independência, parecendo ser um novo Plano. Esse autor ainda considera que se tratava mais de um Programa de Ação do Governo diante da ineficácia do PNE que foi mutilado com os vetos de Fernando Henrique Cardoso e não houve previsão de financiamento para realização de metas e estratégia, sendo assim, apesar da não organicidade, percebe um sentido positivo por introduzir ações novas e intervir no problema da qualidade da educação brasileira.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) foi instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, com o objetivo de ser instrumento para o planejamento de políticas educacionais. Assim, comenta Tancredi:

[...] O Decreto 6.094/2007, estabelecido no bojo do Plano Nacional de Educação 2001-2010, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (TANCREDI, 2013, p. 16).

Para se adequarem ao Plano de Ações Articuladas (PAR), após a aderência ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Plano de Metas), os estados e municípios deveriam realizar um diagnóstico da educação local, desenvolvendo um “conjunto de ações estruturadas em quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos” (PIRES; MEDEIROS, 2014, p. 42).

Sob esta mesma finalidade, o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a

Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dando outras providências (BRASIL, 2009). Em consequência dessa iniciativa, dez programas foram implementados pelo MEC na área de Educação Básica e destinados à formação de professores:

Área Educação Básica: PARFOR - Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica; PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas; Programa Novos Talentos; UAB - Universidade Aberta do Brasil; Programa de Formação Continuada de professores da Educação Especial; Portal do Professor; PROINFO INTEGRADO - Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (FARIAS; ROCHA, 2012, p. 45)

Posteriormente, após a realização da Conferência da I Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e amplo debate público, foi aprovado o PNE 2014 – 2024, com quatro metas relacionadas à valorização do magistério na Educação Básica, ou seja:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

[...]

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

[...]

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

[...]

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Nesse PNE atual as metas são apresentadas quantitativamente com a previsão de prazos de cumprimento pelos entes federados num regime de colaboração. No entanto, percebem-se alguns prazos vencidos, sem resultados efetivos, apesar da existência de ações programáticas do governo nessa direção. Também, ainda, não houve regulamentação do regime de colaboração. Por isso, coloca-se na agenda pública a necessidade de monitorar e avaliar o PNE 2014 – 2024.

Nesse embate das políticas públicas sobre a formação do professor, cabe ainda pontuar as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura que foram formuladas pós LDB 1996. Inicialmente, destacam-se as definidas nas Resoluções CP/CNE nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 e nº 2 de 19 de fevereiro de 2002.

Na Resolução CP/CNE nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, são indicados os princípios dessa formação de licenciados

Art. 3.º - A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

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.

Essas Diretrizes são aqui destacadas porque parecem ainda orientar vários projetos curriculares de cursos de licenciatura e, entre esses, o curso de licenciatura em Química da UFMA, cujo subprojeto do PIBID será focalizado nesta pesquisa. Nelas, percebe-se a ênfase no modelo de formação por competências, implicando na valorização de conhecimentos, saberes, habilidades e atitudes a serem assimiladas, articuladas, mobilizadas e transferidas pelo sujeito em formação ou profissional para solucionar problemas ou intervir em circunstâncias de relações sociais e de trabalho (MANFREDI, 1998). Assim, entende-se que é um modelo de formação prático-utilitária como se evidencia no artigo 5º e seu parágrafo que propõe o modelo de formação reflexivo:

Art. 5.º - O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

No artigo 6.º, são valorizadas no projeto de formação competências relacionadas aos valores da sociedade democrática, ao papel social da escolar, ao domínio de conteúdos específicos e pedagógicos, ao conhecimento de processos investigativos, à gestão do auto desenvolvimento profissional. Ainda, são incluídas as competências relacionadas a cada etapa/modalidade de Educação Básica, conhecimentos sobre a cultura geral e profissional, sobre desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, bem como conhecimentos da experiência.

De forma complementar, a Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, no artigo 1º, define a duração e carga horária de cursos de licenciaturas de graduação plena, a ser integralizada num mínimo de três anos e com um total de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, distribuídas da seguinte forma:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

No entanto, com os avanços das políticas educacionais pós PNE 2014 – 2024, são aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada de professores, por meio da Resolução CP/CNE nº 2, de 1º de julho de 2015. No artigo 13, são definidas a duração mínima de 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos e uma carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas, havendo acréscimo de um ano de estudo e de uma carga horária de 400 horas em relação à resolução anterior que foi revogada.

A nova estrutura curricular deve redistribuir a carga horária da seguinte forma, conforme o § 1º do artigo 13:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução,

conforme o projeto de curso da instituição;
 IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Sendo assim, as novas Diretrizes para a formação inicial para o magistério na Educação Superior valorizaram o “*Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais*” e o “*Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino [...]*”, representando o acréscimo das 400 horas. Ainda, as 200 horas do Inciso IV referem-se ao “*Núcleo de estudos integrados*”, conforme esclarecido nos artigos 12 e 13 da referida Resolução.

Além dos avanços da base normativa regulatória pós LDB 1996, também, no cenário nacional, registram-se diversos programas de formação do professor numa perspectiva de alinhamento com a base normativa ou de programas de governo, envolvendo formação inicial ou continuada, entre eles: a) no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação, 1997 - 2004); b) no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil, credo em 2005), Programa de Formação de Professores a Distância (Programa Pró-Licenciatura), Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2005), Programa Escola de Gestores e vários outros.

Além desses, Freitas (2007) faz referência ao Pró-Letramento, desenvolvido no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades, integrado à Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, voltando-se para a formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e Matemática. Mais tarde, esse Programa foi substituído pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O Proformação caracterizava-se por ser “um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação à distância, que utiliza a estrutura da TV Escola para promover a formação e a titulação destes professores”. Proinfantil destinava-se “aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas [...] conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério” (BRASIL, 2015).

Na análise de Freitas (2007), essa nova configuração das políticas de Estado para a

formação de professores articula a CAPES à expansão da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto nº 5.800/2006, em 2006 e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), relacionado ao Decreto nº 6.096/2007. Essa evidência sustenta-se nos objetivos dos dois Programas de expansão da educação superior, sendo que a UAB focalize como prioridade a formação inicial e continuada de professores, de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica, enquanto o REUNI pressupõe reestruturação e expansão da Educação Superior. No que se refere à CAPES, segundo a Lei nº 11.512/07, art. 2º, § 2, esta deverá realizar os seus objetivos por meio do regime de colaboração, consolidando parceria entre os entes federados.

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

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

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

Segundo Nacarato (2013), novos programas de formação docente ocorreram com a criação da Nova Capes (Lei nº 11.502, de 2007) com a atribuição de coordenar não só a pós-graduação, mas também, os programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Outra pesquisa voltada para a esta temática, intitulada *Políticas públicas de formação do professor na educação básica: pesquisas, programas de formação e práticas de* Adair Mendes Nacarato, ressalta a existência dos programas da Nova Capes no âmbito da formação inicial. Assim, a Capes passou a coordenar os programas: Prodocência, Pibid, Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e o PARFOR. Acerca do Programa Observatório da Educação (Obeduc), a autora enfatiza:

O **Programa Observatório da Educação** (Obeduc), resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES – e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. (NACARATO, 2013, p. 9).

Nacarato (2013) justifica que por serem programas novos ainda não se submeteram a avaliações, no entanto procura situá-los no atual contexto de projetos públicos de formação docente. Dessa forma, a autora registra que o PARFOR, na modalidade presencial:

É um Programa emergencial criado em 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Ele visa fomentar a oferta de turmas especiais em cursos de licenciatura, para os docentes e os tradutores de Libras já em exercício e não portadores de diploma de curso superior; segunda licenciatura, para professores licenciados, já em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuam em área distinta de sua formação inicial; e formação pedagógica, para professores ou tradutores intérpretes de Libras já em exercício, mas não licenciados. Segundo consta no *site* da Capes, o objetivo do programa é: Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (NACARATO, p. 9, 2013).

Por sua vez, entre os programas dirigido diretamente para os cursos de licenciaturas nas instituições de educação superior, encontra-se em desenvolvimento o PRODOCÊNCIA voltado para o desenvolvimento de novas metodologias e acompanhamento e avaliação de cursos de licenciaturas e o PIBID, que será descrito na próxima sessão deste trabalho que se caracteriza como um programa de bolsas.

Como uma das considerações oriundas da sua pesquisa, Nacarato (2013) compartilha a seguinte reflexão:

Considerando que a Capes é o órgão que avalia e regulamenta a Pós-Graduação no Brasil, não tenho a visão ingênua de que todos esses programas implementados pela Nova Capes não visem ao aumento da produção acadêmica no País, uma vez que os professores-pesquisadores envolvidos nesses projetos – principalmente o Pibid e o Obeduc – publicarão os resultados das pesquisas desenvolvidas em parceria com os professores (NACARATO, p.9, 2013).

Mediante volume de ações em desenvolvimento no país, o Poder Público tem criado muitas políticas de formação de professores, no entanto Farias e Rocha problematizam “se não cabe a indagação em torno da existência de políticas de formação docente, havemos que ponderar sobre o cumprimento de seus objetivos e metas” (FARIAS; ROCHA, 2012, p.45).

A seguir, apresenta-se um quadro com alguns atos normativos relevantes para a formação do professor de educação básica, desenvolvidos no período do governo Lula (2003-2010).

Quadro 1 - Atos normativos sobre formação do professor de educação básica (2003-2010)

DISPOSITIVOS NORMATIVOS	ENFOQUE
Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007	Atribui à CAPES a indução e o fomento à formação para o magistério da educação básica.
Decreto Nº 6.094, DE 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a <u>programas de formação</u> inicial e continuada, e dá outras providências.
Portaria Normativa Nº 9, DE 30 DE JUNHO DE 2009	Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se, portanto, que várias metas foram definidas e, caso cumpridas, iriam melhorar sensivelmente a formação de professores, porém, “o cumprimento destas metas estabelecidas exigiam a definição de outras políticas, ações e programas do governo para que fossem regulamentadas, o que não se efetivou totalmente” (MEDEIROS; PIRES, 2014, p. 42). Portanto, no atual momento, torna-se relevante colocar na pauta das políticas públicas o monitoramento das políticas de formação do professor de educação básica, bem como, a análise de programas específicos, considerando as apropriações em realidades históricas diferenciadas.

2.2 Reflexões sobre as licenciaturas: conteúdos específicos e pedagógicos, teoria/prática e relação com a educação básica

A problemática da formação de professor, especialmente, sobre à análise de políticas públicas, da relação teoria/prática e da articulação conhecimento específico/conhecimento pedagógico, tem constituído tema de debates públicos e de estudos e pesquisas educacionais. Apesar de não pretender esgotar a variedade de interpretações e nem hierarquizar importância das contribuições, aqui, pontua-se alguns estudos relacionados à temática, selecionados pela facilidade do acesso.

Freitas (2007), após mais da metade do tempo de vigência do PNE 2001 – 2010, analisa a ação do Estado nas políticas de formação e as reações da juventude, destacando as desigualdades e a exclusão própria do capitalismo, a desvalorização da educação, da formação

e da profissão, o problema da qualidade da formação e a ausência de investimentos. Assim, argumenta:

São estas as condições que afastam do magistério amplas parcelas da juventude que, desde as universidades e no ensino médio normal, poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações. As políticas de formação têm colocado perspectivas diferenciadas de profissionalização e aprimoramento para cada um destes espaços, ao invés de condições igualitárias. O grande número de estudantes que escolhem ainda hoje a licenciatura, nas instituições de ensino superior (IES), evidencia as potencialidades da juventude na direção da profissão. No entanto, as licenciaturas e a formação de professores não se constituem prioridade nos investimentos e recursos orçamentários. (FREITAS, 2007, p. 1205).

Desse modo, Freitas (2007) percebe que a ação do Estado no âmbito da formação do professor caracteriza-se pela fragmentação, por concepções diferentes de formação e profissionalização com implicações na apropriação de conhecimentos científicos, técnicos e culturais. Na formação de nível superior, criou-se a possibilidade do ingresso da juventude pela via do Programa Universidade para Todos - PROUNI (estudante de escola pública) e pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, na visão da autora oculta as desigualdades de instituições e da qualidade de formação. Também, ela critica a permanência, em nível médio, da formação de professores para a educação infantil e os primeiros anos de escolarização.

Em relação às licenciaturas específicas, destaca-se o artigo de Fiorentini (2008) sobre “*A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil*”. Na sua análise do resultado de um Grupo de Trabalho da Sociedade Brasileira de Educação Matemática considera que:

Dentre as soluções “estruturais” apontadas pela Comissão, destacamos: formação de professores em licenciaturas polivalentes; estruturação de currículos priorizando a formação pedagógica; instituição de programas de incentivo às licenciaturas; criação de bolsas de incentivo à docência; critério de qualidade na formação de professores por educação à distância; integração da educação básica ao ensino superior; e incentivo ao professor universitário que se dedica à educação básica. As soluções “emergenciais” são: contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento emergencial de alunos de licenciatura como docentes; bolsas de estudos para alunos carentes em escola da rede privada; incentivo ao retardamento das aposentadorias dos professores; incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente; contratação de professores estrangeiros em determinadas disciplinas; uso complementar das telessalas. (FIORENTINI, 2008, p.65).

Segundo esse autor, essas foram as soluções elencadas após mobilização do Grupo de Trabalho de Formação de Professores da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), durante a realização de encontros regionais e nacionais. Mas, segundo o autor, isso é pouco, porque defende que a SBEM precisa se mobilizar como um todo e tentar estabelecer parcerias com outras entidades científicas e instituições congêneres, visando constituir um movimento em condições de intervir com responsabilidade nas políticas públicas do país.

Fiorentini ressalta uma realidade presente entre seus colegas docentes universitários: “eles são cooptados financeiramente para promover as políticas vigentes e não para transformá-las e melhorá-las, tendo em vista a promoção profissional dos professores que atuam em sala de aula” (FIORENTINI, 2008, p.65).

Em síntese, as novas políticas de formação de professores, em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e com base nas políticas educacionais que elas determinam desde a aprovação da LDB, vêm inviabilizando a construção da identidade do professor como um profissional intelectual e pesquisador de seu campo de trabalho, em condições, diante das demandas sociais, de produzir e renovar continuamente os conhecimentos de seu campo de trabalho. (FIORENTINI, 2008, p.55)

Comumente, os cursos de licenciaturas são questionados pela qualidade da formação do professor, por afetar a qualidade da educação básica, No entanto, Gatti (2010) chama a atenção sobre o perigo da responsabilização isolada do professor e da sua formação sobre o desempenho atual das redes de ensino. Segundo ela, inúmeros fatores são responsáveis:

As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p.1359).

Outro artigo relacionado a esta problemática, da pesquisadora Bernadete A. Gatti (2014), intitulado “*Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais*”, refere-se a uma síntese do estado do conhecimento sobre formação inicial de professores nos cursos de graduação e discute aspectos recorrentes relativos a esta temática: improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos à distância; despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores; e características socioeducacionais e culturais dos estudantes, permanência e evasão nos cursos.

Tais estudos sinalizam para a existência de problemas na efetividade da política nacional de formação de professores, apesar do reconhecimento da existência de ação pública, por meio de programas educacionais e iniciativas indutoras do regime de colaboração entre os entes federados, na perspectiva da garantia da universalização da educação básica e na garantia de formação e valorização do magistério. Portanto, tornam-se necessários estudos e análises

dessas políticas públicas.

Tradicionalmente, o problema da dicotomia entre formação específica e formação pedagógica reproduz-se na formação do professor, apesar da crítica presente no debate público e os encaminhamentos para a superação por meio dos instrumentos formais de diretrizes curriculares e programas educacionais, que enfatizam a necessidade de integração ou articulação na estruturação e dinâmica dos cursos de licenciaturas, prevalecendo a herança do modelo “3+1” ou a desarticulação das subunidades de formação.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Candau (1988 apud Manrique, 2009), naquele tempo, já problematizava a falta de domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos, falta de integração entre o aluno da licenciatura e as escolas de educação básica, falta de articulação entre teoria e prática, e entre bacharelado e licenciatura. Em relação a essas questões desafiadoras, Manrique considera que:

A primeira diz respeito ao lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, já dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. A existência de grandes separações dentro da universidade relacionadas à formação de professores também é verificada entre a universidade e os sistemas de ensino. Os professores formadores não possuem uma visão razoável da realidade das escolas e muito menos uma vivência nesses contextos escolares. Uma última questão foi apontada como desafiadora, uma solução para a problemática enfrentada nos cursos de Licenciatura depende de uma perspectiva interdisciplinar e integradora (MANRIQUE, 2009, p. 516).

Considerando a origem do problema, nesse estudo, percebe-se que o processo de criação das instituições estava marcado pela necessidade de formar professores, em especial aqueles do ensino secundário, porém, perpetuou-se a lógica da transmissão dos conteúdos específicos, com foco na preparação de um profissional, que poderia dar continuidade aos estudos para aprofundar-se na pesquisa (bacharel) e não no conteúdo pedagógico (licenciatura). No entanto, diversos pesquisadores opõem-se à ideia de que o domínio de conteúdos específicos seja condição principal para o trabalho do magistério, não valorizando assim o saber pedagógico.

Para Furkotter e Morelatti (2007), a formação inicial deveria contemplar essa relação conhecimento pedagógico e conhecimento específico, de modo a caracterizar-se para além de um curso que visa formar o bacharel, que são os cursos que tem por objetivo formar profissionais para atuarem em outras atividades e não para o ensino. Apesar de mudanças das diretrizes curriculares para cursos de Licenciaturas e de rupturas formais dos projetos de cursos com o modelo “3+1”, ainda, permanecem as práticas e a lógica desse esquema em muitos cursos de formação de professores. Tal modelo foi herdado do tempo da criação desses cursos na

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em que desde o início, houve uma nítida separação entre o conteúdo específico e a formação pedagógica (SILVA, 2002; GOMES, 2016), conforme já se destacou anteriormente.

A relação teoria e prática coloca questões desafiadoras para as atividades de ensino direcionadas ao processo de construção do conhecimento profissional docente, requerendo reflexão, produção de conhecimentos e intervenções numa perspectiva transformadora. Apesar de certo consenso sobre a existência de problemas na relação teoria e prática no processo de formação de professores, as discussões não se sustentam com os mesmos fundamentos teóricos de apropriação do real e integram sentidos ou propósitos diferentes e até mesmo antagônicos.

Desse modo, busca-se distinguir concepções dessa relação teoria e prática com base na interpretação de Vázquez (1968). Para ele, na concepção do senso comum, a prática é a ação humana no cotidiano com propósitos utilitários e imediatistas, que tem um fim em si mesma e “*não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade*” (p.4), envolvendo uma relação direta e imediata do homem com o objeto diante de necessidades. Essa concepção de prática-utilitária opõe-se à teoria que julga não necessária ou sem relevância. Na análise do autor, essa visão desconsidera que o homem é social e histórico, e encontra-se em relações sociais que condicionam suas ideias, valores e preconceitos, bem como, o modo de conceber ou ter consciência do ato, ainda que com qualidade fragmentada, superficial e não crítica, tomando a significação em si mesma. Portanto, essa visão concebe a relação teoria e prática em bases falsas e usa como critério de verdade a eficácia da ação prática de interesse. Assim, concebe: “*A prioridade absoluta corresponde à prática, e tanto mais quanto menos impregnada estiver de ingredients teóricos. Por isso, o ponto-de-vista do ‘senso comum’ é o do praticismo, prática sem teoria, ou com um mínimo dela*”. (VÁZQUEZ, 1968, p. 210-211).

Segundo Vázquez (1968), no pensamento marxista, há uma unidade entre teoria e prática social, que não significa identidade, tendo a teoria uma relativa autonomia. Ainda, considera que a teoria (saber humano) pode relacionar-se com atividade prática já existente ou conceber e prever, antecipadamente, as novas práticas ou tendências de desenvolvimento. Assim, a teoria antecipa no plano ideal a prática social. Segundo ele, não se trata de uma relação direta e imediata, conforme a concepção do senso comum, mas de um processo complexo, que ora parte da prática à teoria, ora da teoria à prática. Vázquez, ainda, pontua que a prática social é atividade teórico-prática, portanto, é atividade material teoricamente orientada, que incorpora dimensões objetivas e subjetivas, transformando e (re)criando a natureza, a cultura e o próprio gênero humano. Em síntese, teoria e prática social são indissociáveis, a teoria fundamenta e direciona a prática e esta coloca exigências e desafios para novas apropriações teóricas do real.

Dessa forma, entende-se que quando se problematiza a relação teoria e prática nos cursos de licenciaturas que ofertam formação inicial para o professor de Educação Básica, muitas vezes se encontra a presença da concepção do senso comum, de uma prática com significado em si mesma ou seja prático-utilitária e imediatista. Também, encontra-se com certa força a visão de independência teoria em relação à prática, concebendo-se a prioridade da teoria, que primeiro deve ser aprendida e depois aplicada na prática (esta subordinada à teoria).

Na análise de Furkotter e Morelatti, o modelo de formação do licenciado sustenta-se ainda numa racionalidade técnica:

Esse modelo, conhecido como da racionalidade técnica, separa teoria e prática, reflexão e ação, pesquisa educacional e o mundo da escola, por considerar situações ideais isoladas da realidade social, distantes do contexto das instituições escolares e por desconsiderar as necessidades sociais, políticas e econômicas da sociedade, que está em constante desenvolvimento e evolução (FURKOTTER; MORELATTI, 2007, p. 320).

Em relação aos equívocos sobre a relação teoria e prática na universidade, Tardif argumenta:

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação (TARDIF, 2000, p. 21).

Na análise de Manrique (2009) sobre problemas da licenciatura em Matemática, considera que não se trata apenas de reformulação de projeto político pedagógico, mas também do fato de valorizar a carreira docente e estudos centrados na formação do professor, em especial na precariedade da formação inicial. Essas teorias da educação e teorias da área de conhecimento específico, para ela, são fundamentais para realização de uma mudança significativa na formação do professor em cursos de licenciaturas, mediante aprofundamento por parte dos formadores acerca de saberes docente.

O saber docente é formado pela prática e sustentado por teorias da educação e da educação matemática. A teoria é parte fundamental na formação dos docentes, pois alicerça o sujeito para uma ação contextualizada, para que compreenda o contexto histórico-social-cultural e organizacional e a si próprio como profissional (MANRIQUE, 2009, p. 532).

Em consonância com as finalidades dos trabalhos anteriores, Ken Zeichner publicou, em 2010, um artigo que abrange sua experiência como formador de professores e administrador, durante mais de trinta anos na Universidade de Wisconsin – Madison. Um dos problemas

centrais, relatados por ele, é a desconexão entre os componentes curriculares acadêmicos e a prática docente, voltada para o ambiente escolar, existente há alguns anos nos cursos de formação inicial de professores nas faculdades e nas universidades. Visando tal problemática o pesquisador faz uso do conceito de terceiro espaço, que segundo ele:

Diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. Contrários à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como a fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino, próprio dos modelos tradicionais de formação de professores das escolas normais superiores e das universidades (SMAGORINSKY, COOK e JOHNSON, 2003 apud ZEICHNER, 2010, p.487).

Nesse trabalho, o pesquisador utilizou o conceito de hibridismo e “terceiro espaço” referindo-se a trabalhos em andamento em programas formativos nos Estados Unidos, promissores quanto à qualificação da aprendizagem docente nos cursos de formação de professores das universidades e das faculdades, assim como a habilidade dos graduados dos cursos de formação de professores para realizar práticas de ensino desejadas em espaços escolares complexos. Quanto ao desenvolvimento e avaliação desses programas, o autor conclui que:

O crescente foco atual no repensar e na reformulação da conexão entre as disciplinas da formação inicial de professores nas faculdades e nas universidades e as escolas da rede e as comunidades para as quais esses alunos estão sendo preparados é um sinal otimista de que o tradicional modelo distanciado e desconectado da formação inicial baseada na universidade está em pleno esfacelamento. É necessário ainda que as faculdades e as universidades, assim como as escolas da Educação Básica comecem a pensar como melhor reconhecer e recompensar os membros de seu corpo docente e técnico que realizam de maneira exemplar nos espaços híbridos criados ou, então, o impacto de seu trabalho será mínimo no campo como um todo (ZEICHNER, 2010, p.494).

Os referenciais da formação do professor reflexivo e de professor-pesquisador contribuíram na aproximação dos cursos de licenciaturas com a educação básica, a partir dos anos 1990. Assim, Fagundes enfatiza:

Pensar a temática do professor pesquisador e do professor reflexivo, bem como seus limites, desafios e perspectivas para o campo específico da educação brasileira, remete à busca de sua construção conceitual e seus usos nesse contexto. Tal construção pode ser situada com base nos trabalhos de Stenhouse (1975, 1981) e Schön (1983, 1992), e seus usos parecem ter servido pelo menos a dois propósitos. Por um lado, para evidenciar e nomear movimentos de professores que tinham a preocupação precípua com o aprendizado dos alunos que se encontravam em suas escolas. Por outro, como aporte teórico para formar professores como profissionais reflexivos e/ou que pudessem ter a pesquisa como prática recorrente em seu trabalho docente (FAGUNDES, p.283, 2016).

Segundo Nacarato (2013), aqui no Brasil, existiu um cenário bastante fértil de desenvolvimento dessas ideias, no entanto mais centrada nos discursos científicos, apesar de terem influenciado textos oficiais de políticas públicas, mas sem apropriações devidas nos processos de implementação em ambientes de ensino. Nesse sentido, considera:

Os estudos sobre o professor reflexivo surgiram no momento em que se buscava romper com o modelo de racionalidade técnica, de princípios positivistas, que marcou a formação docente no Brasil, e aproximar-se de outros paradigmas que se pautavam no pensamento do professor (NACARATO, 2013, p. 3).

Segundo Nacarato (2013) tais conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, foram incorporados nas políticas de formação inicial do professor da escola básica, em especial nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, publicadas na Resolução CNE/CEP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que emprega expressões como “ação-reflexão-ação” e “práticas investigativas” (NACARATO, p.3, 2013).

Na visão de Furkotter e Morelatti (2007), a aprendizagem ocorre num contexto social requerendo que a formação inicial dos futuros docentes esteja pautada na participação em comunidades de prática (termo criado por Lave e Wenger) que relaciona a formação inicial a um ambiente de troca de saberes. Assim, afirma:

Se a formação inicial articular os saberes, numa perspectiva crítico-reflexiva, no contexto de uma comunidade de prática, pode fornecer ao professor condições para que ele supere parte das dificuldades encontradas, em especial no início de carreira, e que resultam na acomodação às formas vigentes de ensino. Pode, ainda, favorecer a progressiva construção de uma identidade pessoal e profissional, fundamentada na prática. (FURKOTTER; MORELATTI, 2007, p. 326).

Na maioria dos cursos de licenciatura percebe-se um distanciamento entre os alunos da graduação e as salas de aula da Educação Básica. De acordo com Santos (2012, p. 10), o contato direto do conhecimento de conteúdo específico com a sala de aula ao longo de todo curso é essencial para aquisição de saberes práticos docentes. De uma maneira geral, essa relação entre teoria e prática ocorre nas etapas finais do curso, nos estágios supervisionais. Nestes, ainda se percebe uma modalidade apenas de observação de aula e preenchimento de relatórios repetidos à exaustão. Durante os anos de academia, dedicam-se poucos momentos de experiência efetiva do licenciando com a escola básica.

O conhecimento de conteúdo específico também deveria ser construído ao longo de todo curso com o contato direto e constante de alunos da graduação com as salas de aula da Escola Básica. Atualmente, na maioria dos cursos de licenciatura esse tipo de contato ocorre normalmente nas etapas finais, nos chamados estágios supervisionados, que, do modo como foram realizados no IME - USP, sequer deram uma noção do que é uma sala de aula e uma aula de Matemática na visão do professor. Apenas a

modalidade de observação e o preenchimento de relatórios aula a aula não contribuem para a aquisição de saberes práticos mínimos na graduação. (SANTOS, 2012, p.10).

Essas análises de problemas e proposições sobre políticas e processos de formação do professor da Educação Básica, referenciadas no desenvolvimento deste tópico, pontuaram interpretações diferenciadas das políticas de formação, da relação teoria/prática, conhecimento específico/conhecimento pedagógico e aproximações instituição formadora do professor e escola básica. Apesar da existência de políticas de Estado de formação continuada de professores, neste texto enfatizou-se a formação inicial, especialmente em cursos de licenciaturas específicas, destacando problemas que pretende ser superado por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse Programa será discutido na próxima sessão.

3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): história, concepção e desenvolvimento

Esta sessão tenta pontuar a história do surgimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com destaque para a sua concepção e seu desenvolvimento como política de educação superior de fortalecimento de cursos de licenciaturas na realidade brasileira. Sua sistematização resulta de pesquisas bibliográfica e documental, considerando artigos científicos, documentos oficiais e base normativa.

Inicialmente, registram-se os antecedentes de lutas históricas no cenário nacional e, pode-se dizer também, concepções teóricas que condicionaram de certa forma a sistematização desse Programa de bolsas direcionado para as licenciaturas numa perspectiva de favorecer a relação teoria/prática, aproximar a formação inicial do professor do local de trabalho (escola de educação básica) e valorizar esses cursos, desprestigiados na hierarquização social.

De forma geral, essa sessão divide-se em dois tópicos, um com foco nos antecedentes, reconstruindo o movimento político de lutas institucionais e sociais e o outro apresentando o PIBID.

3.1 Antecedentes do PIBID: lutas institucionais e sociais

A formação de professores constitui tema de interesse público no processo de reconhecimento e desenvolvimento da instrução pública nos tempos modernos e com a orientação dos princípios da ideologia liberal, mas com visibilidade progressiva a partir da Escola Normal, instituição específica na origem para a realização desses propósitos, mais tarde com compartilhamento dos cursos de licenciaturas, diante da elevação das exigências educacionais. A partir dos anos 1980, esse tema tornou-se bem frequente nos debates públicos, envolvendo instâncias de poder do Estado, associações científicas, corporações profissionais, fóruns institucionais e diversos movimentos sociais, tendo relações com a formulação e implementação de políticas/programas de formação e valorização dos profissionais da educação e dos cursos de licenciaturas, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Dessa forma, nos antecedentes do PIBID, há evidências de influências dos movimentos de lutas em prol da formação de professores, desenvolvidos desde os anos de 1980,

por meio do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, mais tarde denominado de Comissão Nacional de Reformulação de Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) em 1983 e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em 1990, quando se constitui como entidade política e científica autônoma. Na instituição do PIBID houve a participação ativa do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORPRED), mediante documentos e propostas apresentadas ao Ministério de Educação. Eles são movimentos autônomos, cujas ideias se relacionam e guardam as suas especificidades, quanto às influências teóricas e utopias.

3.1.1 O Movimento Pró-Formação de Educadores

O Comitê Nacional Pró-Formação dos Educadores foi criado na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, com propósitos de articular esforços de reformulação curricular de cursos superiores de formação de professores sistematizar e socializar propostas e experiências. Entre 1980 e 1983, com foco inicial na reformulação do curso de Pedagogia colocada no debate nacional, esse Comitê mobilizava estudantes e professores para a concretização de propostas, realizando com o MEC sete seminários regionais, cujos debates já indicavam a dificuldade de rever o currículo da Pedagogia sem também incluir a revisão dos outros cursos de licenciaturas, propondo ampliar a discussão da formação de educadores.

No ano de 1983, no período de 21 a 25 de novembro, realizou-se o I Encontro Nacional deste Comitê ainda com o apoio do MEC. O documento produzido nesta reunião, além de análises críticas da crise educacional brasileira no contexto do capitalismo dependente, condicionantes da reformulação dos cursos e reivindicações de mudanças, propôs um conjunto de princípios gerais, tais como: superação de condições estruturais do país, a autonomia universitária, inclusive para definir currículos a partir de uma base comum nacional e credenciar cursos, eleições diretas em todos os níveis, a gratuidade do ensino público, reformulação das leis educacionais regulamentadoras dos vários níveis de ensino e revisão do Conselho de Educação. Especificamente, ainda defendeu uma concepção sócio-histórica de educador que tem a docência como base da identidade profissional e valoriza o papel da teoria e da prática como núcleo integrador e indissociável no processo formativo. (CONARCFE, 1989), fazendo um conjunto de recomendações para a realização do estágio supervisionado nos cursos. Nesse movimento, já se intensificava o debate sobre a problemática teoria e prática nos cursos de licenciaturas que se inscreve também como justificativa da existência do PIBID, objeto de

análise nesta pesquisa. Considerando as dificuldades de implementar esses princípios gerais, nesse Encontro foi proposto a criação da Comissão Nacional de Reformulação de Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e Comissões Estaduais para mobilizar e acompanhar o processo de elaboração e implementação das propostas reformuladas.

No percurso do debate público em eventos, articulações institucionais e no fortalecimento de sua autonomia, a CONARCFE vai se desligando e conflitando com o MEC, perdendo apoio financeiro, mas com o compartilhamento das universidades realizou o II Encontro Nacional em Goiânia, em 1986, com dois focos centrais de discussão: base comum nacional/autonomia e identidade do curso de Pedagogia que especializava nas habilitações. Assim, defendeu a autonomia das universidades, mas com respeito à Base Comum Nacional construída coletivamente pelo movimento dos educadores. O documento final desse encontro definiu a Base Comum Nacional com três dimensões articuladas: profissional, política e epistemológica, da seguinte forma:

Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores, devemos confluir num certo saber e num certo fazer.

Dimensão política: que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.

Dimensão epistemológica: que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado. A base comum deve, portanto, fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum, sem perder o núcleo do bom senso nele existente (CONARCFE, 1986, p. 8).

Parece claro que nesse II Encontro sistematizava-se a direção para a base comum nacional, articulando conhecimentos científicos, práticas transformadoras, atitudes críticas e postura ética. Também, houve a defesa de uma formação geral comum a todos os educadores (Pedagogia e demais licenciaturas) também relacionado com a especificidade de cada uma delas, bem como da relação teoria/prática e de uma fundamentação científica aprofundada. Essas dimensões tornam-se referências das lutas em prol de políticas e práticas de formação do educador nesse movimento de educadores.

Na continuidade do processo de construção de conhecimentos, a CONARCFE realiza um II Encontro Nacional em Brasília (1988) cujo documento (CONARCFE, 1988) indica como foco de debate sobre as reformulações dos cursos a necessidade de ruptura com a fragmentação dos conteúdos curriculares imposta pela legislação vigente naquele contexto, registrando-se a posição dos educadores: num primeiro momento defendendo a permanência

de disciplinas como campos científicos específicos e em um segundo momento propondo a existência de eixos curriculares que viabilizassem a interdisciplinaridade. Entre os eixos destacados encontram-se: relação escola/sociedade; construção de conhecimentos; cotidiano da escola e da sala de aula; discurso de culturas vividas; e escola/individualidade. Em relação às licenciaturas específicas deveriam incluir três áreas de conhecimentos: específico, pedagógico e integrador.

Em 1989, realizou-se o IV Encontro Nacional da CONARCFE, em Belo Horizonte, reafirmou a defesa da estruturação dos cursos de licenciatura em geral de modo a favorecer o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa educacional. Também, enfatizou a docência como identidade profissional e referência do processo de formação, implicando na necessidade de uma base comum nacional e propôs a unidade indissociável da teoria e prática. Nesse Encontro definiu-se a concepção de educador que tem sido fortalecida e defendida por esse movimento, ou seja:

O educador, enquanto profissional do ensino é aquele que:

- tem a docência como base da identidade profissional;
- domina o conhecimento específico, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva da totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre;
- é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (CONARCFE, 1989).

Em 1990, a CONARCFE transforma-se em Associação Nacional pela Formação dos profissionais de Educação (ANFOPE) e, com mais autonomia, vem construindo uma identidade voltada para o desenvolvimento de estudos, pesquisas e debates sobre a formação do profissional do ensino e outras questões educacionais relacionadas, incorporando na agenda uma proposta de Base Comum Nacional, lutas por uma LDB progressista e valorização profissional do magistério, novos conhecimentos sobre a formação de profissionais da educação e Plano Nacional de Educação, além de outros temas. Assim, apresenta-se no site atual:

A ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação é uma entidade de caráter político-acadêmico originária do movimento dos educadores na década de 1970, e hoje, é uma Entidade de referência no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da Educação. O reconhecimento de sua importância e de suas contribuições se deve, sobretudo, à forma de como vem se posicionando frente aos desafios historicamente colocados no campo educacional. A Associação delimita, desse modo, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas educacionais, em particular no campo da formação dos profissionais da educação e na forma de organização dos cursos de formação desses profissionais bem como sua valorização pelas políticas públicas (ANFOPE, 2016).

Merece ressaltar que esse movimento instituinte da ANFOPE defende uma concepção de formação profissional crítica com uma sólida formação teórico-metodológica e base científica, na qual se articulam teorias e práticas transformadoras, direcionada por uma base comum nacional de modo a favorecer o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade, a integração do conhecimento pedagógico com outros campos científicos e a formação e o trabalho. Assim sendo, coloca a exigência da interface educação superior e educação básica, da aproximação da formação (inicial e continuada) ao local do trabalho, com implicações em lutas pela qualidade social da educação, gestão democrática e valorização profissional. Nessa perspectiva, aponta a necessidade de mudanças estruturais e conjunturais para tornar possível a democratização dos direitos humanos e a justiça social. Estas ideias fortaleceram o debate público da formação de professores e se confrontaram com políticas de Estado/governos ou lhes influenciaram durante o percurso desse movimento que consolidou a ANFOPE.

3.1.2 O FORGRAD e indicações de políticas de formação para as licenciaturas

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) realiza encontros nacionais desde 1982 para discutir temas de interesse comum do ensino de graduação, construir um pensamento coletivo sobre problemas, políticas e práticas. Atualmente, inclui a participação de Pró-Reitores de Graduação, ou profissionais com cargos similares nas Universidades, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica e Centros Universitários, tanto da esfera pública como da privada.

Em conformidade com o Regimento Interno, alterado em 2013, o FORGRAD tem por objetivo:

- I - Formular políticas e diretrizes básicas que permitam o fortalecimento das ações comuns e inerentes às Pró-Reitorias, em nível regional e nacional.
- II - Contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas de Educação Superior que visem ao pleno desenvolvimento do País, de forma articulada com órgãos governamentais e outros segmentos da sociedade civil.
- III – Contribuir para a formação acadêmico-administrativa dos Pró-Reitores das IES;
- IV – Fomentar a socialização de experiências de gestão acadêmica e administrativa entre as IES. (FORGRAD, 2013).

Com base nesses objetivos, no Encontro Nacional de 2004, realizada em Manaus, aprovou um documento com o título “Política Nacional de Graduação” que seria um instrumento de referência nas lutas para a formalização de políticas de educação superior e, ao mesmo tempo, acordava diretrizes orientadoras da gestão e desenvolvimento do ensino de graduação no âmbito dessas instituições integrantes do FORGRAD. Esse documento

enfetizava: a educação superior na sociedade global e a evolução científica e tecnológica; a articulação de um sistema nacional de educação, da diversidade de instituições de educação superior (IES) e destas com o projeto nacional e um desenho da educação superior; e o projeto pedagógico como um instrumento de gestão.

Em relação ao ensino de graduação no contexto da sociedade global, o documento do FORGRAD reconhece as implicações do avanço da ciência e tecnologia na produção econômica, na estruturação da sociedade, na desigualdade social, na redução da esfera pública, na competitividade e desempregos, mas não elimina a cultura regional e local, interesses contraditórios em disputa. Nesse cenário contraditório, as IES devem se inserir e enfrentar os desafios colocados pelos dois projetos políticos em disputa no Brasil:

O primeiro um projeto de modernização conservadora, que busca aproximar o país do padrão internacional pelo fortalecimento científico-tecnológico de determinados setores da sociedade, a partir do qual se aceita a exclusão de enormes segmentos sociais, remediada a partir de políticas compensatórias. O outro, um modelo de real inclusão social, para o qual o desenvolvimento deve ser igualitário, centrado no princípio da cidadania como patrimônio universal, de modo que todos os cidadãos possam partilhar os avanços alcançados. (FORGRAD, 2004, p. 120).

Especificamente, esse documento valoriza a definição do Plano Nacional de Educação/2001 de ter a universidade pública como referência para contribuir com o projeto nacional e reduzir desequilíbrios regionais, a pesquisa como instrumento de socialização da cultura/ciência e a formação do professor e pesquisador. Mas, também, reconhece a dificuldade de construir um desenho sistêmico da educação superior, considerando a diversidade institucional, as diferentes esferas administrativas (público e privado), o desequilíbrio da oferta, as direções contrárias de lógicas de formação (para a cidadania e para o mercado), de diferentes funções (ensino ou ensino/pesquisa) e de avaliação de qualidade. Sendo assim, nesse Plano, o FORGRAD entendia que a instituição de educação superior deveria situar-se numa relação dialética e crítica na sociedade, contribuindo para o projeto de desenvolvimento nacional e para uma cidadania universal, formando para o mundo do trabalho e promovendo a cultura.

Além disso, o FORGRAD demarca a sua concepção de ensino de graduação, na qual se inclui os cursos de licenciaturas, ou seja:

A graduação, portanto, não deve voltar-se à perspectiva de uma profissionalização estrita e técnica, mas proporcionar o desenvolvimento de competências de longo prazo e a construção de uma relação com o conhecimento que leve à efetiva leitura e ação críticas sobre seus fundamentos. Trata-se, assim, de proporcionar o domínio sobre os modos de produção do saber e estabelecer uma base sólida para a aquisição contínua e eficaz de conhecimentos específicos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a habilidade de aprender e recriar permanentemente. (FORGRAD, 2004, p. 12).

[...] a universidade, e muito em particular a graduação, com sua competência de oferecer formação técnica, científica e política às lideranças nacionais, apresenta-se

como indispensável para o crescente processo de democratização e de construção de uma cidadania plena na sociedade brasileira. Tal fato decorre da importância da informação e do conhecimento técnico-científico na configuração das relações sociais no mundo contemporâneo e da essencialidade da graduação na difusão social destes instrumentos de contato com a realidade. (FORGRAD, 2004, p. 13).

Nessa proposta de Política Nacional de Graduação, o FORGRAD reconhece a força do conhecimento técnico-científico na economia e na inserção social, implicando na necessidade do ensino de graduação criar possibilidades para o domínio de conhecimentos e de seus fundamentos históricos, teóricos e epistemológicos, não se restringindo a aplicações utilitárias imediatas. Portanto, esse nível de ensino assume posição relevante na formação para o exercício da cidadania e na construção da sociedade democrática.

Convém ressaltar que, nessa proposta, o FORGRAD defende a interface do ensino de graduação com a pós-graduação e com a educação básica. Com a pós-graduação, na perspectiva de formação docente em competências científicas aprofundadas para favorecer a iniciação científica de estudantes da graduação, a familiarização com métodos científicos e o engajamento no processo de aprender a aprender. Com a educação básica, a graduação deve relacionar-se por meio da formação de professores (inicial e continuada) e do acesso dos egressos do ensino médio em cursos superiores. Nesse sentido, destaca que a formação inicial e a continuada têm como espaço privilegiado a instituição formadora (de nível superior), sugerindo parcerias com sistemas de ensino público (estadual e municipal) e a criação de programas especiais e de fomento. Também, propõe novas relações com o mercado de trabalho, enfatizando o desenvolvimento de competências mais abrangentes, inclusive de produção de novos conhecimentos, favorecendo o contínuo processo de aprendizagem e uma inserção profissional crítica e criativa.

Vários outros temas são incluídos nessa proposta de Política Nacional de Graduação, a exemplo da política de expansão, do projeto pedagógico (institucional e de curso) como instrumento de gestão, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, a flexibilização curricular, a relação professor/aluno na perspectiva educativa e democrática, o intercâmbio estudantil, os estágios acadêmicos, a avaliação discente, a educação a distância, a infraestrutura e quadro de pessoal, a gestão e avaliação das políticas e o financiamento.

Em relação ao financiamento, o FORGRAD propõe algumas prioridades para programas de apoio à Política Nacional de Graduação, tais como: a) formação o professor de graduação em nível de doutorado em parceria com a CAPES e programas institucionais permanentes de formação pedagógica do docente universitário, tendo como referência a indissociabilidade e o projeto pedagógico; b) programas de bolsas acadêmicas para discentes

de cursos de graduação, orientados pelo princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão e pelo projeto pedagógico, priorizando programas de formação de professores do ensino básico em diferentes etapas de formação, incluindo estágio em escolas, a exemplo da proposta em construção do PRODOCÊNCIA a ser viabilizada com a participação do MEC. No PRODOCÊNCIA encontra-se a origem da concepção do PIBID.

Posteriormente, outro documento do FORGRAD, publicado em 2005, com o título “*Implementando a política nacional de graduação: memórias das ações desenvolvidas pela gestão 2004-2005*”. Entre as ações desse período de gestão, tem registro o Projeto de Desenvolvimento das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), elaborado por uma Comissão, incorporando contribuições de oficinas promovidas pela entidade, e apresentado à Secretaria de Educação Superior/ MEC em 2003. O PIBID tem origem nesta proposta.

Esse documento do FORGRAD traz em anexo a proposta do PRODOCÊNCIA, que tem os seguintes objetivos:

Fortalecer a formação de professores, em nível superior, para as diversas modalidades da Educação Básica, tendo no princípio da unidade entre teoria e prática a base para a atuação do educador em espaços escolares e não escolares.
Incentivar a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, sobretudo aquela oferecida pelas Redes Públicas de Ensino, articulando a formação inicial com a formação continuada. (FORGRAD, 2005, p. 33).

Nos objetivos específicos do PRODOCÊNCIA, foram destacados: a integração ensino, pesquisa e extensão; realização de projetos na escola, articulando teoria e prática; estímulo a ações de formação continuada de professores da educação básica; projetos de formação profissional voltados para o trabalho coletivo e interdisciplinar; e projetos direcionados para a gestão democrática e formação ético-política.

Na proposta do PRODOCÊNCIA, ainda são incluídas as diretrizes que valoriza um projeto institucional de formação de professores (articulando as licenciaturas), a ampliação do acesso e intercâmbios acadêmicos, experiências inovadoras, a integração ensino e pesquisa, o espaço escolar como campo de experiência e de formação, e o envolvimento de estudantes de licenciaturas em projetos ligados à rede pública de ensino. Por sua vez, os projetos deveriam ter caráter institucional, ser articulados ao Projeto Pedagógico Institucional, ter efeito multiplicador interno e ser desenvolvido por meio de convênios.

Numa retrospectiva histórica, Freitas (2014) lembra das lutas dos educadores e suas entidades por uma política de formação e valorização dos profissionais da educação, contrapondo-se às políticas oficiais emergenciais e provisórias, tais como a busca de uma base

comum nacional pela ANFOPE nos anos 1980 e o PRODOCÊNCIA¹ apresentado pelo FORGRAD em 2003 ao MEC. Essa última proposta de Programa foi desdobrada em duas: dando origem em 2007 ao Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), e em 2008 surgindo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Mas, Freitas ainda registra iniciativas oficiais emergenciais, em que o MEC cria programas voltados para aproximar as universidades e suas licenciaturas do ensino público, desde a década de 1980, a exemplo do Programa de Integração Universidade e o Ensino de 1º Grau (Fundamental) e na década de 1990 criou a Comissão Especial de Integração das Universidades e Sistemas de Ensino com a participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e associações científicas. Também, a partir de 1994, criou o Grupo de Trabalho das Licenciaturas com a participação do FORGRAD, produzindo o Caderno das Licenciaturas e criando o Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN) com vigência até o ano 2000, desenvolvendo as bases para mais tarde o PRODOCÊNCIA e o PIBID. Além disso, ela destaca que esses programas surgem no enfrentamento de problemas de escassez de professores para atuar na educação básica, especialmente no ensino médio (em áreas de matemática, química, física e biologia). Muitas vezes, esses problemas estão relacionados à desvalorização da carreira do magistério, aprofundada com a influência de políticas neoliberais a partir dos anos 90 do século XX e medidas de formação aligeirada.

Por último, convém ressaltar, que o PIBID como expressão de políticas de valorização dos cursos de licenciaturas e de fortalecimento da sua qualidade foi colocado na agenda do governo por meio de lutas de movimentos organizados do Forpred que culminou na proposta do PRODOCÊNCIA (desdobrada nas políticas em duas – PRODOCÊNCIA e PIBID), mas com o apoio relevante da Anfope, que construiu coletivamente princípios e referenciais para a formação do professor.

3.2 PIBID: concepção e fases iniciais de desenvolvimento

Nesse tópico, fazem-se registros sobre o movimento histórico do PIBID com base na análise da base normativa e produções bibliográficas de autores na perspectiva de apreender suas potencialidades e limites na realização de seus objetivos e, posteriormente, na próxima

¹ O PRODOCÊNCIA no primeiro Edital nº 05/2007 – DEPEM/SESU/MEC direcionava-se para a melhoria do ensino dos cursos de licenciaturas e a formação de professores em novas estratégias modernizadoras e para apoiar a implantação de diretrizes curriculares, valorizando a unidade teoria/prática (portal MEC).

sessão, estabelecer relações com os modos de apropriações na UFMA e, particularmente, no curso de Licenciatura em Química.

Inicialmente, considera-se o PIBID como um programa de bolsas com propósitos mais gerais de melhoria da qualidade educacional e fortalecimento das licenciaturas. Ao instituir-se como programa de bolsas, semelhante ao PIBIC, deste se distingue pela ênfase no ensino (formação do licenciado) e na integração ensino, pesquisa e extensão no espaço da escola básica, não se restringindo à pesquisa acadêmica. Nesse sentido, o PIBID deve ampliar as relações de cursos de licenciaturas e educação básica, garantir a realização de projetos integrados e inovadores, bem como, favorecer a articulação de campos disciplinares para responder aos desafios da prática escolar.

Para identificar documentos oficiais (decretos, leis, etc) sobre o PIBID, realizou-se um levantamento no site do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) que coordenam esse Programa. A síntese dos textos normativos relacionados ao PIBID encontram-se no Quadro 2.

Convém lembrar, que a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, aprovou a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes (professores e estudantes) de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, presenciais ou a distância, incluindo participação em projetos de pesquisa e desenvolvimento de metodologias educacionais, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE), sendo que essa autorização foi estendida à CAPES pela Lei nº 11.947, de 2009. Com o REUNI (Decreto nº 6.096/2007), houve a intenção de reduzir evasões e aumentar a taxa de conclusão de cursos e de aproximar graduação/pós-graduação com a educação básica, havendo, portanto, certa relação com as intencionalidades do PIBID nos cursos de licenciaturas. Da mesma forma, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, criou uma abertura para o surgimento do PIBID, quando regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e define entre as diretrizes, no artigo 2º, inciso XII, a instituição de programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação. Por sua vez, a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (Nova CAPES), definiu a instância de coordenação e avaliação dos Programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica e superior, oferecendo bolsas, auxílios e outros apoios numa concepção sistêmica da educação brasileira.

Posteriormente, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído por meio da Portaria Normativa do MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007 com a intencionalidade de fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições

federais de educação superior e formar docentes em nível superior, em curso de graduação plena presencial para atuar na educação básica da rede pública de ensino.

Quadro 2 - Textos normativos relacionados ao PIBID no período de 2006 – 2016

ATOS NORMATIVOS	TEMAS REGULADOS
Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Decreto Nº 6.094, DE 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007	Atribui à CAPES a indução e o fomento à formação para o magistério da educação básica.
Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007	Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID
Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009	Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.
Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009	Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES
Portaria Capes nº- 72, de 9 de abril de 2010.	Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES.
Decreto nº 7.219, DE 24 de junho de 2010.	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.
Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 (revogada)	Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, constante do anexo a esta Portaria.
Portaria nº 21, de 12 de março de 2012	Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos Pibid, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010
Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Em relação ao PIBID, inclui no artigo 62 da LDB sobre a formação docente para atuar na educação básica o § 5º, que determina aos entes federados incentivarem à formação de profissionais do magistério por meio de programa institucional de bolsa de iniciação à docência para estudantes de cursos de licenciatura plena.
Portaria Nº 96, de 18 de julho de 2013 (substitui a Portaria nº 260/2010)	Aprova, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 (revogada)	Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016 (alterada)	Revoga a portaria Nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016 que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
Portaria nº 120, de 22 de julho de 2016	Altera a Portaria nº 84 de 14 de junho de 2016. Os projetos em andamento continuam regidos pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, publicada no DOU de 23 de julho de 2013, seção 1, pág. 11/14".

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos documentos normativos.

A Portaria Normativa do MEC nº 38/2007 regulamentava o processo de implementação por meio de chamadas públicas e convênios entre a CAPES e instituições federais de educação superior, podendo as últimas também realizar acordos de cooperação com a rede de ensino estadual ou municipal para o estágio do bolsista. A Portaria previa a oferta de bolsas para estudantes, professor coordenador e professor supervisor e a exigência de parte do estágio do bolsista ser em escolas de baixo IDEB e/ou com baixas médias no ENEM. Na chamada pública, as instituições deveriam concorrer por meio de encaminhamento de projetos que seriam avaliados com base em critérios: resultado da avaliação dos cursos no SINAES, as escolas indicadas para desenvolvimento do projeto, convênios e acordos com entes federados e estratégia para atuação do bolsista. Além disso, deveriam ter prioridade projetos que selecionassem bolsistas oriundos de escolas públicas ou renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

Com o financiamento amparado por lei (Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006), que autoriza concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programa de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e o Programa instituído pela Portaria Normativa do MEC nº 38/2007, na mesma data desta última, foi lançada a primeira chamada pública por meio do Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, com a oferta de um número mais tímido de bolsas. No entanto, as atividades relativas ao PIBID nas universidades ocorreram de forma gradativa, de acordo com os projetos institucionais submetidos aos editais do MEC/CAPES/FNDE que, após avaliação conseguiu a aprovação ou não, e envolvimento de docentes das Instituições de Ensino Superior interessadas em implementar o Programa.

Desse modo, Gatti et al. (2014) considera que o PIBID foi implementado em 2007, a partir do PDE, integrando um dos vetores de investimentos voltados para a formação inicial e valorização dos profissionais da educação, o que foi ampliado em 2008 visando promover a aproximação entre as Instituições de Ensino Superior e as Instituições de Ensino Básico, além de tornar a sala de aula parte da formação para o magistério (GATTI et al., 2014).

Dessa forma, a chamada pública por meio do Edital MEC/CAPES/FNDE de 2007

operacionalizou o PIBID como ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 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 cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007). Desde 2007, esse Programa tem continuidade, com ajustamentos normativos e vem oferecendo bolsas, para alunos de licenciatura desenvolverem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. Esses bolsistas são orientados por coordenadores de área (docentes das licenciaturas) e também por supervisores (docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades, na condição de coformadores). Além disso, faz parte da dinâmica do programa o coordenador institucional – professor da universidade responsável pela execução do projeto perante a Instituição de Ensino Superior.

No entanto, o PIBID foi propriamente criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto Presidencial nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (atualmente já revogado, por outro instrumento normativo), direcionada para num regime de colaboração entre entes federados organizar a formação inicial e continuada para atuar no ensino público. Na definição dos princípios, entre eles, são incluídos no texto: a colaboração entre os entes federados e a articulação entre MEC, instituições formadoras, sistemas e rede de ensino; a relação teoria/prática, domínio de conhecimentos científicos/ didáticos e a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; e o reconhecimento da escola como espaço de formação inicial do professor. Esse instrumento normativo previu a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com a atribuição de acompanhar a execução do plano estratégico que desse ser elaborado, seguindo as prescrições do texto normativo. No artigo nº 10 desse Decreto, os incisos I e II dispõem que “*os programas de iniciação à docência deverão prever: a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica e a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública*”. Ainda nesse artigo indica que a CAPES estimulará a formação para o magistério por meio de programas de iniciação à docência e a concessão de bolsas.

Em decorrência, a Portaria Normativa do MEC nº 9, de 30 de junho de 2009, institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Essa Portaria previa adesão das secretarias de educação e/ou instituições públicas de educação superior ao Plano, levantamento de demandas de formação inicial e continuada por meio da Plataforma Paulo

Freire e diversos tipos de apoio, entre eles, bolsas de iniciação à docência do Programa PIBID aos professores de educação básica da rede pública matriculados em cursos de licenciaturas nas instituições de educação superior participantes.

O PIBID foi lançado em 2007, numa ação conjunta CAPES/FNDE/MEC, mas pela Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009, ele tem o financiamento exclusivo da CAPES, que na condição de instituição coordenadora busca também uma melhor estruturação e operacionalização. Essa Portaria redefine e amplia objetivos, expande áreas e níveis de ensino para atuação e apresenta uma maior abertura para a participação de instituições públicas de educação superior, favorecendo a ampliação de oferta de bolsas e investimentos públicos divulgados por meio de editais.

A chamada pública para o PIBID, divulgada do dia 25 de setembro de 2009, pr meio do EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID, assim como em 2007, teve por objetivo orientar as instituições interessadas a apresentarem propostas para a seleção de projetos, com vista à concessão de bolsas de estímulo à docência para alunos de cursos de licenciatura plena, para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa no âmbito institucional. A recomendação dada às IES participantes foi de que os projetos do PIBID fossem desenvolvidos em escolas que obtiveram notas abaixo da média geral no IDEB e naquelas com experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e contribuir para a elevação do IDEB, aproximando do índice considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

A Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, faz ajustes na redação da Portaria nº 122/2009, especialmente no que se refere à inclusão da participação de instituições de educação superior municipais e comunitárias, considerando que a anterior só admitia a participação das federais e estaduais. Ao especificar as quatro modalidades de bolsas, caracteriza os bolsistas nos parágrafos do artigo 6º da seguinte forma:

§ 1º Bolsistas de iniciação à docência são os estudantes dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional, com dedicação de uma carga horária mínima de 30h (trinta horas) mensais ao PIBID.

§ 2º Coordenador institucional é um professor da instituição federal, estadual, municipal ou comunitária de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no projeto de sua instituição, inclusive os Seminários de Iniciação à Docência, zelando por sua unidade e qualidade.

§ 3º Coordenadores de área são os professores da instituição federal, estadual, municipal ou comunitária responsáveis pelo planejamento, organização e execução das atividades previstas para a sua área, pelo acompanhamento dos alunos e pela articulação e diálogo com as escolas públicas onde os bolsistas exercem suas atividades, tendo em vista o compromisso do programa com a qualidade da educação.

§ 4º Professor supervisor é o docente das escolas das redes públicas participantes do projeto e é o responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, contribuindo para facilitar a articulação entre teoria e prática e para tornar a escola pública protagonista na formação dos futuros docentes.

Dessa forma, torna-se interessante observar que o bolsista de iniciação à docência assume a posição primeira na ordenação dos parágrafos, tornando-se o foco principal do projeto e da sua intencionalidade educativa. Tal fato chama atenção porque na Portaria anterior ficava na quarta posição da ordem, sugerindo uma hierarquia de importância. Também, inclui-se as instituições de educação superior comunitárias e municipais e os Seminários de Iniciação à Docência entre as responsabilidades do Coordenador Institucional. Também, destaca-se em ambas Portarias que é o Supervisor que tem a responsabilidade de contribuir com a articulação teoria e prática, momento em que aparece essa expectativa.

O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, ao regulamentar o PIBID, parece corrigir esse equívoco quanto a relação teoria e prática, revendo algumas caracterizações e conceitos usuais na base normativa:

Art. 2º Para fins deste Decreto considera-se:

I – bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da IES (Instituição de Educação Superior), com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao Pibid;

II – coordenador institucional: o professor da IES responsável perante a CAPES, por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência, previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

III – coordenador de área: o professor da IES responsável pelas seguintes atividades:

a) Planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica e;

b) Acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura;

c) Articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV – professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e

V – projeto institucional: projeto a ser submetido a CAPES pela IES interessada em participar do Pibid, que contenha, no mínimo, os objetivos e meta a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. (BRASIL, 2010).

Convém ressaltar que um dos grandes diferenciais do PIBID é a concessão de bolsas não só aos licenciandos e professores de instituições de educação superior, mas também a professores de escolas públicas da educação básica que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como coformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade, oficializando os dois espaços de atividade educacional como instâncias de formação do licenciado. Desta forma, o PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, incentiva

a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes e, conseqüentemente, pode elevar a qualidade de ensino público brasileiro num processo de diálogo entre níveis de ensino.

Isso significa afirmar que além da responsabilidade dos bolsistas e coordenadores das universidades, as escolas parceiras e supervisores também assumem um papel de suma importância para que o Programa seja desenvolvido. O supervisor selecionado por meio de um edital da CAPES é professor da escola pública vinculada ao Programa e tem como função primordial acompanhar os bolsistas e resolver junto à direção escolar as estratégias educativas utilizadas pelos componentes do Programa, bem como disponibilizar a estrutura física e organização do calendário escolar para propiciar momentos de realização de atividades de ensino.

A partir desse Decreto, várias outras portarias foram publicadas pela CAPES. Algumas aprovaram regulamentos que se tornavam superados ou alterados por outros, tais como: Portaria nº 260/2010 substituída pela Portaria 96/2013, Portaria nº 46/2016 (revogada por pressão acadêmica), Portaria nº 84/2016 e Portaria nº 120/2016 que altera a Portaria nº 84/2016 determinando que os projetos vigentes permanecessem regulados pela Portaria nº 96/2013. Provavelmente, esse movimento de alterações e substituições de portarias evidencia certa instabilidade do PIBIC no ano de 2016. Também, identificou-se a prorrogação de vigência de projeto por meio da Portaria nº 21/2012.

Uma das exigências iniciais do programa consistiu no fato de que parte do período do estágio de iniciação à docência deveria ser cumprida em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM. O PIBID, inicialmente, contou com a implementação de quatro bolsas de estudo, sendo elas para: iniciação à docência, professor coordenador institucional, coordenador de área e professor supervisor dos bolsistas de iniciação à docência. Posteriormente, por meio da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, criaram no regulamento do PIBIC mais uma modalidade de bolsa, ou seja, de coordenador de área de gestão de processos educacionais.

No primeiro edital o Programa foi direcionado às Instituições Federais de Ensino Superior e atendeu cerca de 3.000 bolsistas em 2007, das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio. Foram selecionados, prioritariamente, projetos institucionais que privilegiassem como bolsista alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

Atualmente, as bolsas de estudo são concedidas a instituições públicas e privadas de

educação superior, conforme os critérios e condicionantes definidos na base normativa, após aprovação de plano de trabalho por comissão própria, constituída pela CAPES mediante chamada pública de projetos para o PIBID. Cada projeto é submetido pelas Instituições de Ensino Superior após a divulgação dos editais da CAPES, com exceção do primeiro compartilhado por MEC/CAPES/FNDE. Os critérios para seleção de projetos foram se aperfeiçoando, colocando-se como relevantes os resultados obtidos pela instituição no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) nos cursos pertinentes, as escolas em que os bolsistas atuarão, os convênios ou acordos de cooperação firmados com as redes de educação básica dos municípios, dos estados ou do Distrito Federal e a estratégia proposta para a atuação dos bolsistas.

Segundo o Relatório de Gestão 2009 – 2011, produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012, a prioridade do Pibid era, inicialmente, licenciaturas em Matemática, Física, Biologia e Química, porque são as disciplinas de maior carência de professores no ensino médio. Porém, com os primeiros resultados positivos, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas.

Numa perspectiva comparativa da base normativa, faz-se uma análise dos objetivos do PIBID para apreender as intencionalidades e sentidos no seu percurso histórico, bem como, concepções, avanços e limites. Os objetivos encontram-se relacionados no Quadro 3 por instrumento normativo.

Quadro 3 - Objetivos do PIBID na base normativa (portarias)

NORMAS	OBJETIVOS
Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007	I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.
Portaria nº 122 - CAPES, de 16 de setembro de 2009	I. incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;

	<p>IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;</p> <p>V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;</p> <p>VI. incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros professores.</p>
Portaria Capes nº 72, de 09/04/2010	<p>I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;</p> <p>II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;</p> <p>III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;</p> <p>IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;</p> <p>V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes.</p>
Decreto nº 7.219, DE 24 de junho de 2010.	<p>I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;</p> <p>II - contribuir para a valorização do magistério;</p> <p>III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;</p> <p>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;</p> <p>V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e</p> <p>VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.</p>
Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013 (Regulamento)	<p>Manteve os objetivos do Decreto nº 7.219, DE 24 de junho de 2010 (I a VI) e incluiu o VII:</p> <p>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.</p>
Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016	Mantém objetivos anteriores e acrescenta mais dois objetivos, que será citado posteriormente neste texto.
Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016	Revoga a Portaria nº 49/2016 e estabelece a vigências dos objetivos da Portaria nº 96/2013.

Fonte: elaboração da autora a partir da base normativa levantada em site da CAPES e outros.

No que se refere aos objetivos do PIBID, na forma registrada na base normativa, verifica-se na Portaria Normativa nº 38/2007, direcionava para a qualidade na educação básica e nos cursos de licenciaturas, estimulava a formação do professor em nível superior, valorizava o magistério e a integração escola básica pública e instituições federais, predominante universidades. Também, priorizava a formação do professor para os campos disciplinares do ensino médio. Na Portaria nº 122/2009 – CAPES, houve alterações nos objetivos: o primeiro e terceiro da Portaria anterior foram integrados, retirando a prioridade expressa do ensino médio; o segundo foi mantido e os demais sofrem modificações, substituindo instituições federais por instituições públicas (incluindo a participação de instituições estaduais) e propondo experiências de ensino com metodologias e tecnologias inovadoras e interdisciplinares e articuladas com resultados de avaliações nacionais. A Portaria Capes nº 72/2010 mantém os objetivos da Portaria nº 122/2009, apenas reintegra os dois primeiros, mas o instrumento normativo inclui a participação de instituições de educação superior municipais e comunitárias sem fins lucrativos.

No ajustamento da base normativa do PIBID, após dois meses da última Portaria citada, foi publicado o Decreto nº 7.219, DE 24 de junho de 2010, que mantém os propósitos por ela regulamentados, em uma redação mais enxuta, no entanto com significados de abertura para adesão de instituições de natureza privada (e com fins lucrativos), uma vez que omitiu a exigência de cursos de licenciaturas de instituições públicas. Também, esse Decreto coloca como propósito contribuir na articulação teoria e prática no processo de formação do licenciado numa perspectiva de construir maior qualidade, considerando que em instrumentos anteriores cabia ao supervisor contribuir nesse sentido, não se encontrando registro nos objetivos.

Nesse movimento de institucionalização e consolidação do PIBID, cabe destacar com mais detalhes as Portarias da CAPES nº 96, de 18 de julho de 2013 e nº 46, de 14 de junho de 2016, cujo conteúdo confrontou avanços e retrocessos, gerando polêmicas entre a academia e a instituição coordenadora do Programa.

A Portaria nº 96/2013 revogou a Portaria nº 260/2010 e tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto n. 7.219/2010, que dispõe sobre o PIBID. De acordo com a Portaria de 2013, é importante destacar, a seção que trata das características do Projeto e dos Subprojetos, na qual orienta que cada IES deverá possuir apenas um projeto em andamento e apenas um subprojeto por licenciatura/habilitação em cada *campus*/polo, respeitando a faixa mínima e máxima de alunos por subprojeto, de forma a abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, tais como:

- I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
- V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático – pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
- IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.
- X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;
- XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (BRASIL, 2013).

Nessa Portaria de 2013, o projeto institucional é composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura, podendo ser interdisciplinares ou não, relacionadas à educação básica, nos seus níveis e modalidades e gestão educacional. Em cada subprojeto deverá ser indicado o foco em um ou mais níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Cada subprojeto deve constituir-se no mínimo por 05 estudantes de licenciatura, 1 coordenador de área e 1 supervisor (BRASIL, 2013).

Segundo essa Portaria nº 96/2013, para o projeto ser selecionado, deve conter a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, de forma a privilegiar ações articuladas entre as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do PIBID, evitando a dispersão de esforços; a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência; a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala e, ainda,

- [...] IV – as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas;
- V – o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas;
- VI – a descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no

mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;

VII – sistemática de registro e acompanhamento de egressos (BRASIL, 2013).

Na forma dessa Portaria, a seleção da proposta será realizada conforme análises técnica e de mérito, que será realizada por comissão de consultores ad hoc, especificamente instituída para tal finalidade, a partir da indicação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes (DEB), composta por especialistas na área de formação de professores que avaliará a relevância das propostas, a concepção da proposta e adequação aos objetivos, características e exigências mínimas para o desenvolvimento dos projetos, a implementação, execução e avaliação do projeto institucional, a coerência dos subprojetos com o projeto institucional que os abrange; os resultados e os impactos para formação de professores, apenas para as instituições que já tenham sido contempladas com recursos do programa em outros editais; e outros critérios exigidos em edital. Além disso

Art. 16. Após a análise, a comissão *ad hoc* poderá recomendar:

I – aprovação integral: para propostas que tenham os subprojetos aprovados em sua totalidade e sem qualquer recomendação a ser atendida;

II – aprovação com recomendação: para propostas que não tenham subprojeto reprovado, mas tenham alguma recomendação a ser atendida;

III – aprovação parcial: para propostas que tenham um ou mais subprojetos reprovados;

IV – não aprovação (BRASIL, 2013).

Por sua vez, a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 também tinha como base legal, além da LDB de 1996 e o Decreto nº 7.219/2010, a Lei nº 11.273/2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Ela revogou a Portaria nº 96/2013.

A Portaria nº 46/2016 foi publicada um mês antes do afastamento da presidenta Dilma Rousseff, ainda, na gestão do ex-ministro Aloizio Mercadante. No entanto, ocorre uma reação imediata por parte de instituições de educação superior, especialmente as públicas, e do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID). Uma petição pública divulgada pelo FORPIBID convocou a todos por meio de uma página na internet (<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=pihid-fica>) para solicitar ao MEC a revogação da Portaria CAPES nº 46/2016 de 11 de abril de 2016 e a retomada do diálogo com a sociedade por meio do grupo de trabalho instituído na audiência pública no Senado da República em fevereiro de 2016. O Abaixo-Assinado destinado ao então Ministro da Educação intitulado como “CONTRA A OPRESSÃO E PELA CORAGEM DE FORMAR

PROFESSORES” contou com 10.373 assinaturas de cidadãos comprometidos com o PIBID e o PIBID Diversidade.

Diante da pressão institucional e pública, a CAPES expediu no dia 14 de junho de 2016, a Portaria nº 84/2016 que revogou as mudanças divulgadas em abril das normas do PIBID, que geraram reclamações de prejuízo para a continuidade até 2018 dos projetos institucionais em 284 faculdades e universidades e 5.898 escolas públicas de todo o país. Desse modo, estabeleceu-se pelo governo um compromisso de continuidade dos projetos aprovados nos Editais 061/2013 e 066/2013 de terem vigência até 2018, prorrogáveis por mais quatro anos.

Abaixo, destaca-se algumas alterações polêmicas que seriam adotadas:

- a) Prioriza o reforço escolar em língua portuguesa e matemática;
- b) Os projetos só podem ser desenvolvidos em escolas que tenham baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
- c) Exclui áreas como as das Artes, Educação Física e Enfermagem;
- d) Redução de estudantes universitários por escola;
- e) O supervisor de área ter que atuar em mais de uma escola;
- f) Extinção da coordenação de gestão, que apoia a coordenação institucional;
- g) Punição às universidades que não aderirem ao novo formato (cancelamento de todas as bolsas);
- h) Obriga que as IES assinem um termo de adesão renunciando aos Projetos Institucionais em andamento (editais 061 e 066/2013 regidos pela Portaria 096/2013).

Dentre os objetivos do PIBID, a Portaria nº 46 de 2016 acrescentou dois objetivos em comparação à portaria anterior:

- VIII. articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;
- IV. comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos (BRASIL, 2016).

A Portaria nº 46 de 2016 exige que o PIBID tenha articulação com outros programas do governo e tenha impactos diretos nos rendimentos das escolas e aprendizagem dos estudantes. Também, apresenta outra característica para o Projeto Institucional e subprojetos presente na seção correspondente, que se diferencia da Portaria anterior, impondo a obrigatoriedade de ser desenvolvido em escolas da rede pública consideradas prioritárias, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo MEC. Na Portaria nº 96/2013, havia apenas uma

recomendação (e não exige), que as IES desenvolvam as atividades em escolas:

- I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades;
- II – que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros (BRASIL, 2013).

Além de retirar a estratégia referente ao aperfeiçoamento do domínio da língua portuguesa, e seguindo o foco na articulação com outros programas institucionais do MEC, a Portaria revogada de 2016 previa ainda em seu artigo 14, inciso I (BRASIL, 2016) a estratégia de articulação do PIBID com os programas de formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica na IES, com os programas educacionais do MEC e com os sistemas de ensino.

O artigo nº 16, inciso I, da Portaria nº 46/2016 limitou a participação do PIBID à instituição que possua pelo menos um curso de licenciatura legalmente constituído nas áreas de Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Diferentemente, a Portaria nº 96/2013 voltou a vigorar admitindo que a instituição é habilitada a participar do PIBID desde que possua curso de licenciatura legalmente constituído independentemente da área, cabendo a cada edital definir as áreas de abrangência dos projetos institucionais.

A Portaria nº 46/2016 incluiu os Sistemas de Ensino de Educação Básica como uma das instituições envolvidas no PIBID, além da CAPES e das IES que são as únicas consideradas na Portaria nº 96/2013. A CAPES, além de acompanhar, fiscalizar e avaliar a execução do projeto passou a ter como atribuição o acompanhamento, a fiscalização e a avaliação de seus resultados, conforme estava previsto no artigo 20, IV, da Portaria nº 46/2016. A CAPES, além de acompanhar, fiscalizar e avaliar a execução do projeto passou a ter como atribuição o acompanhamento, a fiscalização e a avaliação de seus resultados, conforme estava previsto no artigo 20, IV, da Portaria nº 46/2016.

Dentre as atribuições dos Sistemas de Ensino de Educação Básica, previstas no artigo 22 da Portaria nº 46/2016, estão:

- I. articular-se com as IES para viabilizar o desenvolvimento do projeto e a criação de grupos de estudo e pesquisa formada por professores do Sistema de Ensino Básico;
- II. selecionar os bolsistas de supervisão, observando os seguintes critérios mínimos: ser professor do Sistema de Ensino Básico, preferencialmente efetivo; possuir grau em licenciatura; possuir experiência em supervisão;
- III. garantir que as escolas apoiadas possuam as condições mínimas para o

funcionamento do PIBID, tais como: espaço para realização das atividades, estudantes a serem atendidos e profissionais para prestar apoio para o desenvolvimento do projeto na sistematização, registro e acompanhamento das ações na escola.

IV. submeter à instância estadual de gestão para a alfabetização e letramento a relação dos supervisores selecionados para o PIBID para homologação (BRASIL, 2016) .

Como atribuições das Instituições de Ensino Superior, o artigo 21, inciso I, da Portaria nº 46/2016 corrigiu um pequeno erro formal, ao dispor que a IES deve oferecer contrapartida mínima para realização das atividades do PIBID na instituição, conforme artigo 14, inciso VI, desta mesma Portaria; diferente da Portaria nº 96/2013, que prevê o mesmo, mas no seu artigo 22, inciso I (que voltou a vigorar atualmente) remete ao artigo 13, inciso VII e não ao inciso VI, que trata da contrapartida mínima que deve ser oferecida pela instituição.

O artigo 21 inciso XIII da Portaria nº 46/2016 acrescentou como atribuições da IES, a escolha dentre os coordenadores institucionais do PIBID das IES do Estado, um representante para atuar junto à instância estadual de gestão para a alfabetização e letramento, quando houver, além de, em seu Parágrafo Único, retirar a possibilidade de redução da carga horária dos coordenadores como uma das contrapartidas complementares que poderiam ser oferecidas pela IES, conforme prevê a Portaria nº 96/2013, em seu artigo 22, Parágrafo Único.

No Capítulo VI - que trata das modalidades e duração das bolsas a Portaria nº 46/2016 excluiu a categoria de bolsas para o coordenador de área de gestão de processos educacionais para professores das licenciaturas colaboradores da coordenação institucional, presente no artigo 27 da Portaria nº 96/2013.

Segundo a carta divulgada pelo FORPRID, a Portaria nº 46/2016 muda o enfoque do PIBID, “*deslocando a natureza do Programa da formação inicial de professores para atender à demanda por reforço escolar, tida como solução para melhoria nos índices de aprendizagem*” (CARTA FORPRID, 2016). Segundo esse Fórum, a Portaria em questão:

- 1) determina o fim dos subprojetos organizados por cursos de licenciaturas;
- 2) não menciona áreas de conhecimento do Pibid, tais como Licenciatura em Educação Física, Artes Plásticas e Visuais, Ciências Agrárias, Música, Dança, Ciência da Informática/Computação, Teatro, Psicologia, Enfermagem, Teologia, Línguas Estrangeiras, dentre outras;
- 3) é omissa quanto à formação de professores para a etapa da Educação Infantil, bem como para as modalidades da Educação Especial, Profissional e Educação de Jovens e Adultos, desconsiderando as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que abrange as diversas áreas das licenciaturas;
- 4) altera as condições essenciais de formação dos bolsistas de iniciação à docência transferindo a função de supervisão na escola para professores que não estão em efetivo exercício em sala de aula e aumentando o número de escolas para o supervisor acompanhar;
- 5) reduz o número de professores das universidades e das escolas que compõem as equipes, aumentando a proporcionalidade entre licenciandos e formadores;
- 6) exclui o Coordenador de Gestão Educacional, sujeito que articula as atividades

- pedagógicas realizadas nas IES e escolas parceiras do Programa;
- 7) transfere suas funções para os Coordenadores Institucionais e para os coordenadores de áreas;
 - 8) não faz menção ao PIBID Diversidade, desarticulando as ações de formação de professores para as comunidades indígenas, quilombolas e do campo;
 - 9) ignora a organização da formação inicial dos professores por meio dos cursos de licenciatura e demandas emergenciais de formação de para a Educação Básica;
 - 10) define atribuições essenciais para o desenvolvimento do Programa para as redes de ensino, sem que haja segurança de que serão compreendidas e atendidas nas diferentes realidades regionais (CARTA FORPRID, 2016).

Em nome da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFRGS foi divulgada uma nota de repúdio à Portaria nº 46/2016 – CAPES, discutida em reunião realizada no dia 25 de abril do mesmo ano pelos Coordenadores de Área do PIBID – UFRGS, contrapondo-se veementemente contra as alterações propostas na aludida Portaria, pelas razões que se seguem:

1. Não ter havido uma avaliação concreta das propostas do PIBID em andamento, Edital 061/2013, que indicasse a necessidade de uma reformulação na sua estrutura;
2. Não apresentar, na nova proposta, oportunidade para elaboração de Subprojeto que atenda a formação de jovens e adultos (EJA), desconsiderando as necessidades e as pesquisas realizadas nesta Universidade referentes a esta modalidade de educação. O novo desenho somente prioriza alunos na idade certa;
3. Trata-se de um equívoco considerar anos iniciais somente o grupo de alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental, etapa em que se concentrará 40% dos bolsistas de toda a Instituição;
4. Estabelecer que os professores por área do conhecimento trabalhem com alunos a partir do 4º ano do Ensino Fundamental, sendo que as licenciaturas habilitam os professores para atuarem do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio;
5. A distribuição de três bolsistas de Iniciação à Docência por escola, sendo que um mesmo supervisor terá que acompanhar os projetos em, no mínimo, três escolas;
6. Sobrecarga do número de bolsistas de Iniciação à Docência por Coordenador de Área;
7. Sobrecarga de trabalho do Coordenador Institucional em vista de não estarem contempladas cotas de bolsas para Coordenadores de Gestão Pedagógica, fato que se torna ainda mais grave, pois a Portaria Nº 046/2016 - CAPES, preconiza que o Coordenador Institucional deverá assumir também uma Coordenação de Área, se a Instituição desenvolver até cinco projetos;
8. Mudança de foco no objetivo principal do Programa, que é a formação de professores de todas as licenciaturas e não apenas da Pedagogia, que atua na fase de alfabetização e letramento nas escolas de Educação Básica.
9. Ferir a autonomia das Instituições de Ensino Superior - IES no que se refere à escolha de escolas e de supervisores;
10. Desarticular a relação entre a Universidade e as Escolas, estabelecendo atribuições aos sistemas de ensino sem consultá-los.
11. Responsabilizar o pibidiano pela qualidade na Educação Básica, sabendo que esta deficiência é histórica e depende da intencionalidade das políticas educacionais; e
12. Desrespeitar o diálogo iniciado entre o FORPIBID e a CAPES, enviando reformulações que não haviam sido acordadas.

No entanto, essa Portaria foi revogada pela Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016 e reestabeleceu-se as orientações da Portaria nº 96/2013.

Ao confrontar as áreas de conhecimento por níveis de atuação priorizadas nos instrumentos normativos, percebe-se que a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, foi menos diversificada em relação às áreas de conhecimento e mais restrita quanto a oferta de bolsas em relação à Portaria nº 122 - CAPES, de 16 de setembro de 2009. O Quadro 4 apresenta essas informações.

Quadro 4 - Relação área de conhecimento por nível de atuação em normas do PIBID

Portaria nº 38, de 2007 – MEC/CAPES/FNDE	Portaria nº 122 - CAPES, de 2009
<p>I - para o ensino médio: a) licenciatura em física; b) licenciatura em química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia;</p> <p>II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática;</p> <p>III - de forma complementar: a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; c) demais licenciaturas.</p>	<p>I - Para o ensino médio: a) licenciatura em Física; b) licenciatura em Química; c) licenciatura em Filosofia; d) licenciatura em Sociologia; e) licenciatura em Matemática; f) licenciatura em Biologia; g) licenciatura em Letras-Português; h) licenciatura em Pedagogia; i) licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.</p> <p>II - Para o ensino fundamental: a) licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização; b) licenciatura em Ciências; c) licenciatura em Matemática; d) licenciatura em Educação Artística e Musical e) licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.</p> <p>III - De forma complementar: a) licenciatura em Letras - Língua estrangeira; b) licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas); c) licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas; d) demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.</p>

Fonte: elaboração da autora.

Em 2007, as despesas do PIBID foram custeadas pela CAPES, no Programa "1448 - Qualidade na Escola", Ação "009U - Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID" e pelo FNDE, no Programa "1061 - Brasil Escolarizado", Ação "0A30 - Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação de Professores para a Educação Básica" (BRASIL, 2007). Porém, a partir do Edital em 2009, o FNDE não custeou mais o programa, ficando o financiamento na

responsabilidade da CAPES.

A tabela a seguir detalha o quantitativo dos primeiros projetos aprovados nos primeiros editais, entre agosto de 2008 e fevereiro de 2009, com o total de 43 projetos com datas de publicação entre outubro de 2008 e setembro 2009.

Tabela 1 - Dados quantitativos de instituições beneficiadas PIBID – Edital 2009

DATA DE PUBLICAÇÃO NO SITE DA CAPES	PRAZO DE APROVAÇÃO	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES/PROJETOS
17/10/2008	Até 30/08/2008	23
22/12/2008	Até 19/12/2008	14
18/02/2009	Até 27/01/2009	3
24/09/2009	Até 20/02/2009	3
Total		43

Fonte: Elaborado pela autora

Em 2008, poderiam apresentar propostas de projetos de iniciação à docência apenas as instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica com cursos de licenciatura certificados com uma avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e que tenham firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal.

Em 2009, houve também a exigência de serem instituições com participação em programas estratégicos do MEC como o Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Indígenas (Prolind) e o Programa de apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), e formação de docentes para comunidades quilombolas.

Nesse mesmo ano (2009), o PIBID atingiu 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior. Para fins de comparação, em 2014, alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas, em 29 delas há também programas para as áreas da educação escolar indígena e do campo (GATTI et al., 2014).

Em 2010, mediante o crescente interesse das instituições no programa, lançou-se o Edital Capes nº 18/2010 e ampliaram-se as propostas contendo projetos de iniciação à docência para as instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros

universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos.

Lançou-se também em 2010, o Edital Conjunto nº 002/2010 destinados aos projetos PIBID Diversidade, voltados à educação indígena e educação rural, em parceria com a Capes, por meio do Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (MEDEIROS; PIRES, 2014). Nesse edital poderiam ser apresentados subprojetos distintos no âmbito do OLIND e do PROCAMPO para as seguintes áreas de licenciatura: a) Línguas/Linguagens e Códigos; b) Ciências da Natureza e Matemática; c) Ciências Humanas e Sociais; e d) Ciências Agrárias/Desenvolvimento Agroecológico (essa área poderá ser transversal às demais, sem configurar-se como área específica, dependendo da proposta da instituição); e) Outros desenhos curriculares serão apreciados pela Comissão Avaliadora, desde que respeitado o limite de quatro áreas por licenciatura (BRASIL, 2010).

Neste mesmo ano, os valores das bolsas foram reajustados de modo que: os bolsistas de iniciação à docência passaram a receber o valor de R\$ 400,00 mensais, que antes era R\$ 350,00 mensais; de coordenação institucional passou do valor de R\$1.200,00 para R\$1.500,00 mensais; de coordenação de área – permitida a concessão de até 8 (oito) bolsas por projeto, que antes eram 6 (seis), para coordenador de subprojeto, no valor de R\$1.200,00 para R\$1.400,00 mensais; de supervisão – permitida a concessão de 1 (uma) bolsa de supervisão para até o máximo de 10 alunos por supervisor, no valor unitário de R\$ 600,00 para R\$765,00 mensais e até 14 bolsas por projeto institucional (BRASIL, 2010).

No início de 2011, pelo Edital Capes nº 001/2011, foi acrescentado a modalidade coordenação de área de gestão de processos educacionais – permitida a concessão de uma bolsa por projeto para o Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais, no valor de R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais. Nesse ano, a abrangência do programa cresceu para 146 instituições das cinco regiões do país, em um total de aproximadamente 30.000 bolsas distribuídas entre licenciandos, professores e coordenadores.

Alguns eventos realizados para divulgação dos trabalhos do PIBID foram: em outubro de 2009, I Encontro Nacional das Licenciaturas; em setembro de 2010, I Encontro Nacional do PIBID; em setembro de 2011, II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID; em novembro de 2011, ocorreu o II Encontro Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID; em setembro de 2011, III Encontro Nacional das Licenciaturas e II Seminário Nacional do PIBID; em dezembro de 2012, III Encontro de Coordenadores Institucionais do PIBID; em maio de 2013; e em dezembro de 2013, IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do PIBID. (MEDEIROS, PIRES, 2014). Esses eventos

tornaram-se relevantes para o intercâmbio de experiências, reflexões sobre a contribuição do PIBID na formação do professor de educação básica e a articulação entre os níveis de ensino, oferecendo subsídios para decisões políticas sobre o Programa.

Segundo o Edital Capes nº 011/2012, o PIBID passou a atender 195 instituições, abrigando mais de 280 projetos, concedendo aproximadamente 19.000 novas bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciaturas, professores e coordenadores participantes do PIBID, totalizando mais de 49.321 bolsas, tendo um aumento de 64,37% em relação ao concedido em 2011, segundo dados publicados pelas Capes (MEDEIROS; PIRES, 2014). Nesse ano, o total de bolsas concedidas para Licenciandos Bolsistas foi de 40.092, para Coordenadores de Área 3.052 e para Professores Supervisores 6.177, num total de 49.321 bolsas. Esse progressivo crescimento permitiu que, em 2014, envolvesse em torno de 90.000 bolsistas em geral, cinco mil escolas de educação básica e 284 instituições de ensino superior (GATTI et al., 2014, p. 10).

Em 2013, foram modificados os programas de ajuda de custo passando a ser: Programa “2030 – Educação Básica”, Ação “20RO – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica” e “20RJ – Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica”. Nesse ano, com os editais nº 061/2013 e nº 066/2013, houve a inclusão de IES privadas, desde que os cursos de licenciatura envolvidos no projeto possuíssem alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (PROUNI), concessões não preenchidas na modalidade do PIBID-PROUNI poderiam ser remanejadas para as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos e também convocou, por meio do PIBID Diversidade, as instituições que possuíssem cursos de licenciatura intercultural, indígena e do campo. (BRASIL, 2013).

Especificamente, o Programa PIBID Diversidade apresentou os seguintes objetivos:

- a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para as escolas de educação básica indígenas, do campo – incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas; b) Contribuir para a valorização do magistério intercultural indígena e em educação do campo; c) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos das licenciaturas intercultural indígena e do campo, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; d) Proporcionar aos licenciandos oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, nas perspectivas intercultural indígena e do campo, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; e) Envolver escolas públicas de educação básica de comunidades indígenas e do campo no processo de formação inicial para o magistério. (BRASIL, 2013).

Além desses objetivos específicos, o PIBID Diversidade também pretende: a) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes,

elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; b) favorecer a inserção dos estudantes de licenciatura na cultura escolar do magistério por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente; c) dar visibilidade à investigação docente no âmbito dos processos próprios de ensino e aprendizagem, com vistas à intervenção pedagógica no desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural; d) propiciar um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações no trabalho pedagógico; e) e contribuir para o fortalecimento das escolas por meio da reflexão crítica das atividades didático-pedagógicas, produzidas nos ambientes escolares e relacionadas às particularidades de cada comunidade ou região (BRASIL, 2013).

Com esses editais, houve uma expansão progressiva do Programa, chegando em 2014 a 284 instituições, mais de 300 projetos e ultrapassou em mais de 15.000 bolsas o quantitativo esperado de 75.000 concessões (MEDEIROS; PIRES, 2014). A seguir, constam as áreas abrangidas pelos editais nº 61/2013 e nº 66/2013:

Quadro 5 - Áreas abrangidas PIBID 2013

EDITAL PIBID DIVERSIDADE nº 66/2013	EDITAL PIBID nº 61/2013
1 Educação do Campo; 2 Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática; 3 Educação do Campo - Ciências Humanas e Sociais; 4 Educação do Campo - Linguagens e Códigos; 5 Intercultural Indígena; 6 Intercultural Indígena - Ciências da Natureza e Matemática; 7 Intercultural Indígena - Ciências Humanas e Sociais; 8 Intercultural Indígena - Linguagens e Códigos; 9 Interdisciplinar.	1 Artes Plásticas e Visuais 2 Biologia 3 Ciências 4 Ciências Agrárias 5 Ciências Sociais 6 Dança 7 Educação Especial 8 Educação Física 9 Enfermagem 10 Ensino Religioso 11 Filosofia 12 Física 13 Geografia 14 História 15 Informática 16 Letras - Alemão 17 Letras - Espanhol 18 Letras - Francês 19 Letras - Inglês 20 Letras – Italiano 21 Letras - Português 22 Matemática 23 Música 24 Pedagogia 25 Psicologia

	26 Química 28 Teatro 29 Interdisciplinar
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

O programa até sua atual edição contou com o lançamento de oito editais, sendo eles: Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, de 12 de dezembro de 2007, Edital CAPES/DEB nº 02/2009, de 25 de setembro de 2009, Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias, de 13 de abril de 2010, Edital Conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD – MEC - PIBID Diversidade, de 21 de outubro de 2010, Edital nº 001/2011/CAPES, de 15 de dezembro de 2010, Edital CAPES nº 011/2012, de 19 de março de 2012, Edital nº 061/2013, de 02 de agosto de 2013, Edital nº 066/2013 de 06 de setembro de 2013. O Quadro 6 a seguir relaciona os editais divulgados de 2007 a 2013, bem como o seu foco de atenção.

Quadro 6 - Relação de editais publicados sobre bolsas PIBID e seus focos de atenção

Edital	Enfoque
Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, de 12 de dezembro de 2007 Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID	A presente Chamada Pública operacionaliza o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, como ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, 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 cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.
Edital CAPES/DEB nº 02/2009, de 25 de setembro de 2009 A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, torna público que receberá das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais, propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, atendendo às atribuições legais da CAPES de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério.	Este Edital tem por objetivo orientar as instituições interessadas a apresentarem propostas para a seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de estímulo à docência para alunos de cursos de licenciatura plena e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa, conforme a Portaria Nº 122, de 16 de setembro de 2009, que institui o PIBID no âmbito da CAPES.
Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e	O objeto deste Edital é a concessão de bolsas de

<p>Comunitárias, de 13 de abril de 2010</p> <p>A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, torna público que receberá de instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos - propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, atendendo às atribuições legais da CAPES de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério</p>	<p>iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura plena e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e demais despesas a ele vinculadas, conforme Portaria nº 072, de 09 de abril de 2010.</p>
<p>Edital Conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD – MEC - PIBID Diversidade, de 21 de outubro de 2010</p> <p>A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad do Ministério da Educação - MEC tornam público que receberão propostas de projetos de iniciação à docência para a diversidade de instituições públicas de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, atendendo às atribuições legais da CAPES de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério</p>	<p>O objeto desta chamada é a seleção de projetos institucionais com vistas à concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela Secad no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e demais despesas a ele vinculadas, conforme Decreto nº 7219, de 09 de abril de 2010.</p>
<p>Edital nº 001/2011/CAPES, de 15 de dezembro de 2010</p> <p>A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, torna público que receberá de instituições públicas de Ensino Superior propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, atendendo às atribuições legais da CAPES de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério</p>	<p>O objeto deste Edital é a concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e demais despesas a ele vinculadas.</p>
<p>Edital CAPES nº 011/2012, de 19 de março de 2012</p> <p>A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, no cumprimento das atribuições conferidas pela Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992 e pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, torna público que receberá e selecionará propostas de projetos, formulados por Instituições de Ensino Superior</p>	<p>O objeto da seleção consiste na concessão de cerca de 19.000 novas bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores participantes do Pibid, com base na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como de recursos de custeio para despesas vinculadas ao projeto.</p>

<p>(IES), a serem apoiados pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência, Pibid, com o objetivo de fomentar a formação inicial de profissionais do magistério</p>	
<p>Edital nº 061/2013, de 02 de agosto de 2013</p> <p>A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no cumprimento das atribuições conferidas pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES) propostas de projetos a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), atendendo às atribuições legais de induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério</p>	<p>O objeto deste edital é a seleção de projetos institucionais de iniciação à docência que visem ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica. Para o desenvolvimento dos projetos, serão concedidas 72.000 (setenta e duas mil) bolsas a alunos dos cursos de licenciatura e a professores das Instituições de Ensino Superior e das escolas da rede pública de ensino. Dessas bolsas, 10.000 (dez mil) serão destinadas a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão. Concessões não preenchidas na modalidade do Pibid-ProUni poderão ser remanejadas para as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos.</p>
<p>Edital nº 066/2013 de 06 de setembro de 2013</p> <p>A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no cumprimento das atribuições conferidas pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas sem fins lucrativos, propostas de projetos de iniciação à docência no âmbito do Programa Pibid Diversidade, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996)</p>	<p>O objeto deste edital é a seleção de projetos institucionais que visem ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Para o desenvolvimento dos projetos, a Capes concederá 3.000 (três mil) bolsas a alunos de cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo e a professores envolvidos na sua orientação e supervisão, bem como recursos de custeio para apoiar suas atividades.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Um estudo que contou com o apoio da Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV) da Capes para obter informações através de questionários disponibilizados no sistema Google-Drive intitulado “Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)”, de Bernadete Gatti e outros autores contou com o número de 38.000 participantes que responderam a questões sobre o programa, sobre perspectivas, fundamentos, desdobramentos no cotidiano da formação, impactos, gestão e desenvolvimento que em seguida foram analisadas qualitativamente (GATTI, et al., 2014).

Com a organização da Prof^ª. Dr^ª. Bernadete A. Gatti e Prof^ª. Dr^ª. Marli E. D. A. André, este documento consiste em uma breve introdução ao estudo; em seguida os objetivos,

justificativa e fundamentos do estudo; procedimentos metodológicos; análise das respostas às questões abertas feitas aos Coordenadores de Área (CA), Licenciandos Bolsistas (LB), Professores Supervisores (PrS) e Coordenadores Institucionais (CI); e por fim, sintetiza as análises e propõe melhorias nos processos do programa (GATTI et al., 2014).

Na análise pelas autoras das respostas às questões abertas, percebe-se que os licenciandos bolsistas destacaram a positividade do PIBID pela oportunidade de crescimento profissional com o contato com a realidade escolar e maior possibilidade de conhecimento da profissão docente; melhoria da qualidade da formação/melhoria da licenciatura; valorização das licenciaturas e da profissão docente; oportunidade de adquirir experiências inovadoras e práticas na área da docência; melhoria da qualidade do ensino; aproximação universidade e escola; integração teoria e prática; promoção de trabalho colaborativo, compartilhamento, interação entre pessoas e instituições; atratividade do magistério/reforço da opção pela docência; valorização da experiência do PIBID em relação ao estágio curricular; importância do suporte financeiro; protagonismo das escolas públicas nos processos formativos; o ingresso na universidade passa a ser um projeto dos alunos da educação básica (GATTI et al., 2014).

Nesse estudo, os professores supervisores destacaram a formação continuada proporcionada pelo envolvimento com os alunos bolsistas dos cursos de licenciatura da universidade e professores universitários, auxiliando-os a articular o conhecimento da prática com a teoria estudada na universidade apresentada de diversas maneiras durante execução dos projetos. Além disso, os professores supervisores se tornam motivados a se envolverem com atividades diversificadas em sala de aula, modificando a perspectiva profissional e nível de aprendizagem (GATTI et al., 2014).

Por sua vez, nesse estudo, os coordenadores institucionais destacaram atração para o magistério; valorização, fortalecimento e aperfeiçoamento das licenciaturas; melhoria da formação dos licenciandos; melhoria da qualidade de ensino nas escolas; aproximação universidade-escola de educação básica; favorecimento da formação continuada para professores das Instituições de Ensino Superior e professores supervisores e valorização do docente da educação básica (GATTI et al., 2014).

No estudo avaliativo, os coordenadores de área destacaram como fatores de relevância do Programa a valorização das licenciaturas e da profissão docente; a revitalização das licenciaturas; os efeitos colaterais dentro do curso e da instituição como resgate da autoestima dos envolvidos com o Programa e criticidade em relação ao curso; a contribuição formativa aos docentes das Instituições de Educação Superior, à pesquisa educacional e didática; e o estímulo e favorecimento ao trabalho coletivo e/ou interdisciplinaridade (GATTI et al., 2014).

No documento de Gestão PIBID 2009 – 2013 da DEB consta que os princípios pedagógicos sobre os quais se constrói o PIBID estão de acordo com os estudos de recentes sobre formação e desenvolvimento profissional de professores. Além dos princípios pedagógicos e objetivos do PIBID, o documento abrange: as referências legais; dados sobre os participantes; financiamento; números e impactos do período 2009-2013; o PIBID na Web; perspectivas para o PIBID em 2014; alguns registros e fotos do programa; e por fim, apoio ou parceria em Programas de outras diretorias e órgãos.

Reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores, o PIBID é acompanhado pela CAPES por meio de relatórios anuais, visitas técnicas, participação nos eventos promovidos pelas instituições, encontros nacionais de coordenadores e envio de formulários por meio de ambiente virtual, respondidos pelos bolsistas alunos de licenciatura, professores supervisores e coordenadores (GATTI et. al., 2014).

Nesse estudo, percebeu-se que o PIBID é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. No entanto, alguns pontos foram elencados em relação às questões que merecem melhorias dos processos de desenvolvimento do Programa, dentre elas estão: expansão e monitoramento; agilização de procedimentos; comunicação e divulgação; e qualificação de quadros institucionais. Desse modo, é um Programa que possui alguns instrumentos de monitoramento e avaliação e vem se consolidando num diálogo com seus participantes institucionais, profissionais e beneficiários.

Nesse sentido, destaca-se no Quadro 7, alguns relatórios que subsidiam esse processo de monitoramento, avaliação e melhorias no Programa, que têm implicações nas alterações de portarias.

Quadro 7 - Estudos avaliativos sobre o PIBID

Documento	Dados
Relatório de Gestão 2009 – 2011 – relatório Pibid produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES.	Produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012.
Relatório de Gestão 2009 – 2013 – relatório Pibid produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES.	Produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2013.
Estudo avaliativo do Pibid – FCC/CAPES/OEI	Um estudo avaliativo do Programa Institucional de

	Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) produzido pela Fundação Carlos Chagas, Capes e Organização de Estados Iberoamericanos / Pesquisadores: Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut. Publicado em 2014.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Ao discutir sobre as contribuições do Programa, Ambrosseti et al (2013) afirma que este aprendizado da docência na interlocução entre universidade e escola propicia uma mudança de perspectiva do aluno de licenciatura em relação ao contato inicial com a sala de aula, bem como a tensão e a insegurança que ela provoca. Pesquisadores que analisam o alcance dos objetivos do PIBID apontam que é necessário o esforço e o compromisso da equipe formada por bolsistas, docentes que atuam no nível básico de ensino e do coordenador de área, que leciona no nível superior.

Uma vez engajados no programa, empreendem um profundo processo de discussão e amadurecimento de ideias acerca da formação docente e suas práticas, na intenção de enfrentar os desafios da docência que são colocados pela sociedade atual, voltados ao ensino e aprendizagem dos estudantes no nível básico. Nessa mesma perspectiva, Canan (2012) declara:

O Programa traz a experiência necessária para que os alunos decidam se querem ou não serem professores, além, de propiciar a instrumentalização para tratar de modo adequado os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, que incentivarão os acadêmicos a assumirem a carreira docente e, conseqüentemente, contribuirão para a elevação da qualidade de ensino da escola pública, atendendo aos objetivos do Programa. (CANAN, 2012, p.11)

Tal política educacional compreende um espaço de incentivo à docência, contribuindo para aperfeiçoar a formação docente e conseqüentemente elevar a qualidade do ensino público brasileiro, bem como a valorização da relação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura.

Por ser um Programa novo, ainda existem poucas dissertações e teses contribuindo com conhecimentos sobre sua validade social e educacional, sendo em sua maioria produções científicas publicadas em anais e revistas, em forma de artigos. Selecionou-se alguns trabalhos e organizou-se no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 - Alguns dos textos encontrados e suas informações principais.

Ano	Veículo	Autores	Título	Resumo
2012	Revista online	Isabel Farias e Cláudio Rocha	PIBID: uma política de formação inovadora?	<i>O artigo faz um exame teórico do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID como política de formação docente.</i>
2013	Revista online	Adair Neitzel, Valéria Ferreira e Denise Costa	Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica	<i>Este artigo discute os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Univali) na Educação Básica. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa e quantitativa, e a coleta de dados deu-se a partir de pesquisa documental.</i>
2013	Revista online	Regina Tancredi	Políticas públicas em formação de professores: o PIBID em foco	<i>Este texto é decorrente da participação em uma mesa redonda durante o II Encontro de Iniciação à Docência e Formação Continuada de Professores, promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no âmbito do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência.</i>
2013	Revista online	Adriana Vitorino Rossi	O PIBID e a licenciatura em química num contexto institucional de pesquisa química destacada: cenário, dificuldades e perspectivas	<i>Este artigo apresenta alguns aspectos da dinâmica do trabalho e resultados do subprojeto Licenciatura em Química do PIBID – UNICAMP, desenvolvido desde 2010 em cinco escolas estaduais de Campinas (SP), introduzidos no XVI Encontro Nacional de Ensino de Química.</i>
2013	Revista online	Carlos Roberto Jamil Cury	O programa institucional de bolsa de iniciação à docência da Capes e a formação docente	<i>O estudo, após uma pequena retrospectiva histórica relativa à formação docente no Brasil, mostra como a experiência exitosa da Coordenação de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior – CAPES –, no âmbito da pós-graduação, tende a ser recontextualizada nos cursos de licenciatura e de pedagogia.</i>
2014	Anais	Silvia Canan e Berenice Corsetti	O professor em formação: o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores	<i>A pesquisa qualitativa desenvolveu-se a partir de estudos bibliográficos, análise documental e utilização da dinâmica de grupo focal com os acadêmicos participantes do PIBID, dos Cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras, da URI – Campus de Frederico Westphalen – RS. O estudo está inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI.</i>
2014	Revista online	Josiane Medeiros e Luciene Pires	O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores	<i>Em especial, analisam-se as implicações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para a formação docente. Para tanto, realizou-se revisão bibliográfica e</i>

				<i>análise de legislações</i>
2014	Livro online (ebook)	Rosane Sarturi	Políticas públicas de formação inicial de professores: a experiência do PIBID	<i>Este artigo discute os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Subprojeto Pedagogia/UFSM/PIBID. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, e a coleta de dados deu-se a partir de pesquisa documental.</i>
2014	Anais	Luciano Márcio Rodrigues e Rosana Miskulin da Silva	O processo de constituição do PIBID como política pública educacional no Brasil: um panorama da legislação e dos editais	<i>Evidencia-se no presente texto, um panorama da legislação e dos editais do Pibid como política pública educacional no Brasil consolidada pela Lei n.12796 de 04 de abril de 2013.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

No artigo intitulado “Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica”, Adair de Aguiar Neitzel, Professora Doutora em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajai (Univali), Valéria Silva Ferreira, Professora Doutora do mesmo Programa e Denise Costa, Mestre em Educação pela Univali, partem do conceito da obra “Desonra” (NEITZEL ET AL, 2013, p.99). Esta é uma obra que apresenta a história de um professor de Literatura que, aos 52 anos, não se percebe um grande mestre, segundo as autoras, ele é um docente cuja forma de ser na docência se mostra “*insípida, despida de qualquer humanismo, vivendo a docência como um processo de racionalização que o mostra com uma compreensão da realidade que não reconhece o sensível como parte integrante da natureza humana*”. Na contramão, explicam as autoras, está uma estética da docência que aponta para uma postura mais sensível diante da vida. As pesquisadoras apoiam-se na obra “Uma celebração da colheita” de Arroyo, de 2008, que provoca-nos a perceber essa postura mais sensível a ponto de gerar mudanças de atitudes (NEITZEL ET AL, 2013, p.99).

Outro livro na qual se apoiam as autoras é o “Bom professor e sua prática” de Cunha, de 2011, na qual retrata a relação professor-aluno e como ela interfere no ensino e na aprendizagem de modo que os alunos consideram um bom professor aquele que enfatiza aspectos afetivos tendo em vista que a formação profissional do docente é constituída não apenas por meios teóricos adquiridos durante a formação específica (seja a Graduação ou a Pós-Graduação), mas também pelas vivências, dessa forma elas percebem que “*um curso de formação de professores também necessita promover ao sujeito oportunidades de se deparar com diversas situações práticas para, a partir delas, propor formas de ensinar*” (NEITZEL ET AL, 2013, p. 100).

Em seguida, contextualizam o universo da pesquisa: *o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Univali)* e discutem os impactos desse programa na Educação Básica. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa e quantitativa, e a coleta de dados deu-se a partir de pesquisa documental. As autoras afirmam que por meio do PIBID houve o “resgate da função da escola, que passa a ser percebida como uma oportunidade de realização profissional” (NEITZEL ET AL, 2013, p.119).

Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, Doutora em Educação, docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Universidade Federal do São Carlos, propõe-nos refletir sobre as “*Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco*”, título de um texto decorrente da participação na mesa redonda durante o II Encontro de Iniciação à Docência e Formação Continuada de Professores, promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no âmbito do PIBID. Neste trabalho, a autora reflete a formação inicial dos professores e o PIBID como uma política pública voltada para a melhoria da escola. Além disso, destaca que “*o PIBID vem também suprir uma lacuna já bastante conhecida no Brasil: a falta de professores nos diversos níveis de ensino, em especial no ensino médio*” (TANCREDI, 2013, p.14).

É assim o PIBID um programa de grande envergadura, que toca em pontos cruciais da formação inicial de professores, dentre os quais destaco: o relacionamento muitas vezes difícil das instituições formadoras com as escolas em que os estágios e as práticas dos licenciandos precisam ocorrer; e o escasso e pouco inovador exercício da docência que lhes era possibilitado; a formação continuada associada à inicial, numa troca frutífera; o apoio a projetos inovadores construídos em parceria das escolas com as instituições formadoras (TANCREDI, 2013, p.15).

Dessa forma, a autora reconhece a importância do Programa para a formação dos professores e para encerrar seu texto, resume algumas ideias sobre os temas abordados, elencando os seguintes motivos que considera como fatores de relevância do PIBID:

- a) Procura promover a equidade, visto privilegiar escolas com baixo desempenho nas avaliações em larga escala e alunos egressos do ensino médio de escolas públicas, bem como aqueles com renda familiar abaixo de 1,5 salários mínimos.
- b) Valoriza a aprendizagem docente em dois contextos nem sempre privilegiados: as disciplinas dos cursos de licenciatura voltadas para a prática docente e o estágio supervisionado e o contexto da escola, pelo envolvimento dos professores como co-responsáveis pela formação de novos professores.
- c) Com relação ao estágio como etapa de formação inicial, propicia um lugar privilegiado para as tentativas e erros, que ocorrem dentro de um projeto da própria escola e sob supervisão direta dos professores da universidade e da escola.
- d) Indica aos licenciandos que aprender a ensinar e a ser professor (duas coisas bem distintas, a primeira envolvendo os conteúdos específicos de uma disciplina e a segunda indo mais além, pela assunção de responsabilidades com a escola, os alunos, a profissão em si e a formação ao longo da vida) não se dá apenas na formação inicial, mas também com o envolvimento direto com questões relativas às salas de aula e às escolas, com tentativas e erros, com retomadas de propósitos e projetos.

- e) Possibilita perceber, pela participação no projeto, que a aprendizagem docente não é linear, não há respostas prontas e certas e, mais que isso, é sempre partilhada, seja com os pares ou com os alunos.
- f) Promove a formação continuada no contexto de atuação, favorecendo elaboração de projetos partilhados, trabalho com objetivos comuns, envolvimento e responsabilidades, o que pode potencializar o desenvolvimento profissional dos professores no seu local de trabalho, especialmente no que tange à superação de seus problemas e ao desenvolvimento de novas metodologias, com o apoio da universidade.
- g) Com relação à interação universidade-escola, traça um novo panorama, de colaboração recíproca, ajudando a superar barreiras colocadas pelos pré-conceitos, pela indiferença, pelos diferentes pontos de vista, objetivos e valorização profissional (TANCREDI, 2013, p.29)

A análise do PIBID adquire outro matiz em “O professor em formação: o Pibid no contexto da política nacional de formação de professores” de Silvia Regina Canan, professora Doutora em Educação e Berenice Corseti, Doutora em Educação pela Unicamp (CANAN; CORSETTI, 2014).

Esta pesquisa qualitativa desenvolveu-se a partir de estudos bibliográficos, análise documental e utilização da dinâmica de grupo focal com os acadêmicos participantes do PIBID, dos Cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus de Frederico Westphalen – RS. O estudo está inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI (CANAN; CORSETTI, 2014).

A partir da realização do grupo focal as autoras partiram para a transcrição dos dados coletados acerca do PIBID e concluíram o quão importante é o programa no tocante à valorização docente. Segundo elas, as experiências que o PIBID tem proporcionado “são ricas porque, para além da prática vivida, permitem que possam se questionar sobre suas responsabilidades para com a profissão que elegeram” (CANAN; CORSETTI, 2014, p. 15).

Em seu texto “O Pibid no bojo das políticas educacionais de formação de professores”, as autoras, Josiane Lopes Medeiros, mestranda em Educação e Luciene Lima de Assis Pires, Doutora em Educação, analisam as implicações do Pibid para a formação docente. Para tanto, realizaram a revisão bibliográfica e análise de legislações (MEDEIROS; PIRES, 2014).

Para esta análise das legislações vigentes relacionadas ao PIBID, as autoras se apoiam na reflexão de Saviani acerca do PDE, presente no livro “PDE: análise crítica da política do MEC” de 2009, relatam ainda, a discussão de Amaral e Dourado em “Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas” livro lançado em 2011 e de Lima “Dez anos de LDB: anos de contínua reforma educacional”, capítulo publicado em 2012 no livro “LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira” (MEDEIROS; PIRES, 2014).

Por fim, as autoras concluem que a formação de professores é um instrumento

importante para a educação e que é preciso defender a formação em condições adequadas, com reconhecimento no âmbito social, financeiro e acadêmico. Acerca do PIBID esclarecem que “*programas dessa natureza, com compensação em forma de bolsas para professores e alunos, a fim de se obter melhores resultados, não seriam necessários se tivéssemos políticas públicas que garantissem tais aspectos*” (MEDEIROS; PIRES, 2014, p.48).

Já o seguinte artigo, desde seu título, ele convoca à polêmica. “*Pibid: uma política de formação docente inovadora?*”. Trata-se de um questionamento da qual partem Isabel Maria Sabino de Farias, Doutora em Educação e Cláudio César Torquato Rocha, Doutorando em Educação. O artigo faz um exame teórico do PIBID como política de formação docente (FARIAS; ROCHA, 2012).

Os autores apresentam alguns desafios do PIBID como política inovadora, dentre eles o distanciamento ou desconhecimento dos docentes universitários em relação à realidade da escola básica e condições inadequadas para o trabalho dos gestores das redes públicas de ensino que atuam como coformadores no Pibid, bem como a intenção refletida nas atitudes coformadoras, preocupação essa justificada pelos autores uma vez que “*temos uma tradição de reformas de cima para baixo, marcadas por ações externamente geradas identificadas como inovadoras*” (FARIAS; ROCHA, 2012, p. 48).

Também preocupado pelos aspectos relativos ao Programa, Rosane Carneiro Sarturi, professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria, oferece-nos seu artigo “Políticas públicas de formação inicial de professores: a experiência do PIBID”. Este artigo discute os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no Subprojeto Pedagogia/UFSM/PIBID. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, e a coleta de dados deu-se a partir de pesquisa documental (SARTURI, 2014).

Na busca de um tom conclusivo, a autora afirma que a participação dos licenciandos no PIBID tem sido satisfatória por conta da participação de alunos, pais, mães, professores e gestores no exercício da gestão escolar. Os professores elogiam os trabalhos dos bolsistas e os alunos apresentam melhorias evoluções na aprendizagem, bem como interesse pelas aulas diferenciadas que são planejadas como um conjunto de ações pedagógicas do PIBID (SARTURI, 2014).

No artigo intitulado “*O PIBID e a licenciatura em química num contexto institucional de pesquisa química destacada: cenário, dificuldades e perspectivas*”, da autora Adriana Vitorino Rossi, destaca-se o PIBID como programa estabelecido nacionalmente, em expansão e que preenche a lacuna de financiamento e atividades diferenciadas para a formação de professores (ROSSI, 2013). Essa autora relata ainda que o financiamento específico para

desenvolvimento de projetos envolvendo os licenciandos e que fomenta a formação de professores no meio acadêmico, assim como o PIBID, é visto como uma inovação de grande impacto a ser assimilada por toda a comunidade acadêmica, comunidade esta que ainda se encontra pouco habituada a enfatizar os cursos de licenciatura.

Ao referir-se à dinâmica do programa, Rossi (2013) destaca a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar como um momento ímpar aos estudantes de licenciatura, visto que contam com acompanhamento de professores competentes já atuantes na escola de educação básica, incentivando a todos no campo de trabalho, pesquisa e aprendizado mútuo. Menciona também que com o PIBID as escolas acolhedoras do Programa tornam-se fortalecidas como espaço de profissionalização e com a valorização da experiência docente dos professores em exercício nesses espaços.

No artigo intitulado “O programa institucional de bolsa de iniciação à docência da Capes e a formação docente”, Carlos Roberto Jamil Cury menciona que esse Programa é gerenciado pela Capes, destaca que ele emergiu no contexto de ampliação das funções da Capes para a educação básica pela Lei nº 11.502/07, regulado pelo Decreto nº 7.129/2010 (CURY, 2013, p.18). Ao longo do trabalho, esse autor faz um resgate de outras políticas e programas de valorização docentes que existiram no Brasil. Acerca do PIBID, ele afirma que o Programa, além de oferecer o contato do licenciando com a real situação de trabalho, também proporciona um momento para reflexão e criticidade sobre a prática profissional durante as observações da prática do professor, que é a regência, acompanhada de outros aspectos como, por exemplo, a experiência que o licenciando poderá adquirir ao presenciar elaboração de projetos pedagógicos, matrícula, organização das turmas e do espaço escolar.

Em “O processo de constituição do PIBID como política pública educacional no Brasil: um panorama da legislação e dos editais”, de Luciano Márcio Rodrigues e Rosana Miskulin da Silva, evidencia-se no presente texto, um panorama da legislação e dos editais do PIBID como política pública educacional no Brasil consolidada pela Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013 (RODRIGUES; SILVA, 2014). Dessa forma, para um trabalho como este, de análise e estudo desta política pública, faz-se necessária uma postura crítica em busca de compreender e situar o PIBID como um programa atual e inovador, no entanto com perspectiva de descontinuidade, sinalizada com o corte de recursos realizados no final de 2015. Além disso, por se tratar de uma pesquisa sobre política educacional, é de suma importância destacar aspectos do desenvolvimento cultural, social e econômico do país, visto que o objeto de pesquisa remete a questões sociais.

A influência do PIBID nas instituições educativas em modalidades de ensino distintas (Ensino Médio e Ensino Fundamental) requer o empenho dos estudantes de licenciatura ao dinamizar o processo educativo e configura um modelo de organização nas escolas que se difere das formas como, infelizmente, a maioria dos professores do ensino público se organizam atualmente, pois ao desenvolver um projeto como este, os professores em formação inicial ou continuada têm a quem prestar conta do seu trabalho e possui responsabilidade de refletir a própria prática. Corrêa (2012) e Benites (2013) também enfatizam o legado do Programa na formação de futuros professores de Matemática:

Cabe destacar que programas como o PIBID são de suma importância para o amadurecimento profissional e pessoal e, por isso, deve ser colocado em prática, se possível a todos os licenciandos, pois pode estimular a futura *práxis* docente e incentivar a busca de novas alternativas para agir em relação ao ensino-aprendizagem de Matemática, tornando a atuação dos futuros professores como verdadeiros educadores matemáticos. (CORRÊA et al, 2012, p.8)

Com o efetivo envolvimento destes integrantes do PIBID, os estudantes da Educação Básica, inseridos no sistema educacional público, adquirem conhecimentos e exploram novas maneiras de aprender matemática. As intervenções realizadas pelos bolsistas não substituem as aulas do professor, são momentos destinados ao desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas diferenciadas, com uso de jogos e materiais manipuláveis. Tais recursos servem de suporte para o ensino de Matemática, objetivando a constituição de conhecimento e habilidades aos educandos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a organização curricular deve priorizar a adoção de metodologias diversificadas que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, experimentação, solução de problemas e outras competências cognitivas superiores que permitam ao educando compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas. (1998, p.5)

Para atingir o objetivo do programa, professores das escolas parceiras, alunos da licenciatura e pesquisadores da universidade, trabalham em grupo, organizando as ações de articulação entre a teoria e a prática em Educação Matemática, no âmbito da sala de aula do ensino fundamental ou médio, entendendo que a participação num projeto deste tipo dará condições para elevar a qualidade das ações voltadas para a formação inicial e aproximará o contexto da universidade e a escola pública. (BENITES et al, 2013, p.8).

Diante destes trabalhos sobre o PIBID aqui relatados, percebe-se que os pesquisadores reúnem estudos do programa que focalizam questões, temas e problemas referentes aos diversos subprojetos e suas dimensões específicas de cada localidade, em geral preocupados em entender a expressão, o impacto e as contradições desta política de formação de professores de caráter

nacional na região de interesse do pesquisador. Compreendem, em geral, estudos que focalizam o PIBID a partir da análise documental (Portfólios, editais, relatórios produzidos pelos bolsistas, projetos institucionais); Relatos de experiências (por meio de questionários e entrevistas) informados pelos bolsistas.

Percebe-se, portanto, que a produção científica sobre o PIBID objetiva avaliar os seus efeitos diversos, composta em sua maioria de estudos qualitativos, análise documental e reflexões sobre as suas diferentes realidades de implantação em instituições formadoras. Essas pesquisas apreciativas sobre contribuições do Programa contribuem com conhecimentos sobre a sua validade social e educacional. Nesta perspectiva, o Programa se torna um espaço privilegiado de reflexão acerca da formação do professor.

Dessa forma, entende-se ser relevante indicar por meio da pesquisa realizada em uma instituição federal de educação superior, especificamente a UFMA, por meio do subprojeto da Licenciatura em Química, a forma de assimilação e desenvolvimento desse programa.

4 PIBID NA LICENCIATURA EM QUÍMICA E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO

Esta seção trata do Projeto PIBID na UFMA e, especificamente, do subprojeto de Química na perspectiva de aprender as contribuições na formação de professores para a educação básica, bem como na qualidade da ação educativa. No primeiro momento, apresenta-se o PIBID na UFMA com ênfase na sua implantação, desenvolvimento e dinâmica, sendo o texto construído a partir de documentos oficiais.. Posteriormente, com base na percepção do coordenador de área e de participantes discentes, busca-se identificar evidência da relevância do programa na formação do bolsista.

4.1 O PIBID na UFMA: implantação, abrangência e dinâmica

Inicialmente, torna-se relevante caracterizar a instituição universitária participante do PIBID na perspectiva de apreender as possibilidades e limites no desenvolvimento desse Programa, com provavelmente repercussões na concepção e operacionalização dos subprojetos dos cursos, na formação dos licenciados e na relação com a Educação Básica.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) tem apenas cinquenta e um anos de existência, portanto é uma instituição relativamente nova, situada nas fronteiras das regiões Norte e Nordeste, que somente experimentou um processo maior de expansão a partir da metade dos anos 2000, com o processo de interiorização inicialmente de cursos de graduação e unidades acadêmicas.

Na breve história pontuada por Lima (2011), registra-se a sua origem na Fundação Universidade do Maranhão (FUM), criada pela lei nº 5.152, de 21 de setembro de 1966, que deveria implantar a Universidade do Maranhão, incorporando em sua estrutura as Faculdades existentes (Ciências Médicas, Serviço Social e Filosofia) na Universidade Católica do Maranhão (que seria extinta), duas faculdades já federalizadas (Direito e Odontologia/Farmácia) e a Faculdade de Economia. Segundo a autora, na estruturação e gestão inicial da UFMA, houve forte influência de forças da Igreja Católica, da Academia de Letras e do poder político do Estado. Inicialmente, a ação universitária ficou restrita ao município de São Luís. No entanto, ela registra a aprovação do Estatuto da FUM (Mantenedora) e da Universidade do Maranhão em 1970, sendo-lhe conferida a autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar e uma estrutura definida por institutos e faculdades, de acordo com a base normativa nacional vigente. Nessa década, de forma precária interiorizou-se para um município maranhense com dois cursos de graduação (um bacharelado e o outro licenciatura) e na década

seguinte para mais quatro municípios, sendo que com atividades de extensão universitária e apenas em três deles ocorreram ensino de graduação no período.

Dessa forma, o processo de expansão da oferta de educação superior pela UFMA dinamizou-se a partir dos anos 2005, inicialmente com a ampliação de cursos no Campus de Imperatriz, criação de Unidade Acadêmica também em Chapadinha com três cursos de graduação (um de licenciatura e dois bacharelados), um curso de licenciatura no Campus de Codó e criação de novos cursos no campus de São Luís. Posteriormente, com a adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio da Resolução nº 104/2007, ocorreu uma maior expansão com crescimento de cursos, unidades acadêmicas e matrículas. Atualmente, a UFMA possui Campi Universitários nos seguintes municípios maranhenses: Bacabal, Balsas, Chapadinha, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro, São Bernardo e São Luís, ofertando 79 cursos, sendo 45 bacharelados e 34 licenciaturas.

Cabe ressaltar que desde a sua origem, enquanto universidade federalizada, a UFMA desenvolve em todos os campi universitários diversos cursos de licenciaturas, considerando as demandas de formação do professor de Educação Básica e por serem cursos nos quais prevalecia a crença de não exigir grandes investimentos financeiros. Também, no seu percurso inicial vinha valorizando atividades de extensão que priorizavam a articulação com a Educação Básica, principalmente antes do desenvolvimento da pós-graduação e a ênfase na pesquisa. Atualmente, com a valorização social da certificação, as atividades extencionistas também caminham nessa direção (cursos de atualização e pós-graduação lato senso), porém não descartando outros projetos tradicionais. A Tabela 2 apresenta tipos de cursos e vagas por Campus Universitários, levantados no Edital de Chamada para ingresso em cursos da UFMA.

Tabela 2 - Especificação de tipos de cursos e de vagas por Campus Universitário

Campus/Maranhão	Cursos/Bacharelado	Cursos/Licenciatura	Vagas
Bacabal	-	3	120
Balsas	2	-	80
Chapadinha	3	1	160
Codó	-	3	170
Grajaú	-	2	120
Imperatriz	6	3	436
Pinheiro	2	3	220
São Bernardo	1	4	230
São Luís	31	15	1702
Total	45	34	3238

Fonte: <http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/IIHQ9OwFjfNpzh.pdf>

Tradicionalmente, a UFMA tem contribuído na efetivação das políticas educacionais

no estado do Maranhão, especialmente no que se refere à formação de licenciados para atuarem na educação básica. Assim, no Campus de São Luís oferta cursos de licenciatura em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras (Espanhol, Francês e Inglês), Libras, Matemática, Música, Pedagogia, Química, e Teatro. No Campus de Imperatriz, os cursos de licenciaturas são: Ciências Humanas – Sociologia, Ciências Naturais – Biologia e Pedagogia. No Campus de Bacabal, os cursos de licenciaturas são: Ciências Humanas – Sociologia, Ciências Naturais – Biologia e Ciências Naturais – Física. No Campus de Chapadinha oferta a licenciatura de Ciências Biológica. No Campus de Codó, as licenciaturas são: Ciências Humanas – História e Ciências Naturais – Biologia. No Campus de Grajaú, são cursos de licenciaturas: Ciências Humanas – Geografia e Ciências Naturais – Química. No Campus de Pinheiro, são ofertados os cursos de licenciaturas em Ciências Humanas – Filosofia, Ciências Humanas – História, Ciências Naturais – Biologia e Educação Física. No Campus de São Bernardo, os cursos de licenciaturas são: Ciências Naturais – Química, Ciências Humanas – Sociologia, Linguagem e Códigos – Língua Portuguesa e Linguagem e Códigos – Música.

A UFMA tem historicamente aderido a diversos programas nacionais da política de educação superior, a exemplo dos que ocorreram a partir do período de 2003, entre eles a Gratificação de Estímulo à Docência do Magistério (1998), Universidade Aberta do Brasil (2006), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2007), Programa de Consolidação das Licenciaturas (2006), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2007), Programa de Extensão Universitária (2008), Programa Nacional de Assistência Estudantil (2010), Programa Ciência sem Fronteiras (2011) e vários outros.

Especificamente, no que se refere ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a UFMA manifestou interesse em participar do Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, no entanto não conseguiu ter o seu projeto aprovado. No entanto, existem informações (obtidas informalmente porque não se encontrou documentos no site disponíveis) de que ao considerar a importância dos objetivos nacionalmente divulgados pelo Programa, decidiu por iniciativa própria desenvolver uma ação programática nesse sentido. Por ausência de informação suficiente, não será especificada neste trabalho essa iniciativa, apenas o seu desenvolvimento a partir de 2009, com o financiamento da CAPES.

Com base no documento do Projeto Institucional do PIBID de 2009, identificou-se a informação de que ele foi elaborado de modo participativo para atender aos objetivos do PIBID, metas e ações de melhoria qualitativa da Educação Básica maranhense, com a realização de

reuniões entre docentes da universidade, discente, técnicos educacionais e representantes da Secretaria de Educação do Maranhão.

Nesse Projeto, registra-se a opção pela prioridade de atividades em escolas com maiores carências de intervenções inovadoras, de modo a garantir melhoria dos índices do desempenho escolar nas áreas da Matemática e Letras, para os anos finais do Ensino Fundamental e nos campos disciplinares de Física, Química, Biologia, Sociologia Filosofia, Geografia, História e Artes para o Ensino Médio; e ação nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Pedagogia, desenvolvendo trabalho com o letramento – leitura, escrita e Matemática. Diante da sua aprovação no Edital Capes nº 2/2009, desenvolveu-se com uma duração de dois anos.

Esse Projeto Institucional do PIBID justificou sua relevância pela possibilidade de intensificação e criação de experiências inovadoras no campo da formação docente e da Educação Básica e, ao mesmo tempo, favorecer o estabelecimento da relação teoria e prática no espaço da prática escolar.

A gestão do PIBID na estrutura da UFMA desde 2009 encontra-se vinculada à Pró-Reitoria de Ensino, fato relevante por ser um projeto voltado para a qualidade da formação do licenciado e coerente com o referencial assimilado na sua concepção de ter a escola básica como espaço educativo privilegiado do professor. Especificamente, a gestão do projeto é atribuída a uma coordenação institucional que se encontra sob a responsabilidade de um professor da Pedagogia/Departamento de Educação II/Centro de Ciências Sociais. Esse coordenador institucional acompanha os trabalhos de 12 (doze) coordenadores de áreas de conhecimento (prioritárias ou complementares) e 25 (vinte e cinco) supervisores das áreas de conhecimento nas escolas. Estes também integravam a equipe de gestão, atuando em seus espaços específicos.

De modo a evidenciar as licenciaturas envolvidas no Projeto e as características das duas modalidades de inserção do Programa (Subprojetos prioritários e Subprojetos complementares) organizou-se o Quadro 9.

Quadro 9 - Equipe de gestão do Projeto UFMA 2009 e cursos de licenciaturas do Campus São Luís

Especificação	Subprojetos Prioritários	Subprojetos Complementares
Coordenador Institucional	Projeto UFMA	Projeto UFMA
Cursos licenciaturas	6 (Um para cada área: Química, Matemática, Física, Biologia, Filosofia e Letras)	6 (Um para cada área: Sociologia, Pedagogia, Artes, História, Geografia e Educação do Campo)

Coordenadores por área	6 (Um para cada área: Química, Matemática, Física, Biologia, Filosofia e Letras)	6 (Um para cada área: Química, Matemática, Física, Biologia, Filosofia e Letras)
Supervisores por área	12 (2 para cada uma das 6 áreas)	13 (2 para cada uma das 6 áreas, sendo que para educação do campo são 3 supervisores).

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projetos PIBID – UFMA – Edital 2009

Em relação a esse Projeto Institucional aprovado em 2009, houve prorrogação de vigência por meio da Portaria Capes 21/2012. Também, os cursos de licenciaturas participantes eram todos vinculados ao Campus de São Luís, portanto envolvendo profissionais da Capital, exceto os supervisores da Educação do Campo com inserção em outros municípios maranhenses.

No Projeto Institucional da UFMA de 2011, aprovado conforme Edital Capes nº 01/2011, a equipe de gestão incluía 1 (um) coordenador institucional, 1 (um) coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais e 13 (treze) coordenadores de áreas de conhecimento e 13 (treze) supervisores de áreas de conhecimento.

Cabe destacar que na equipe de gestão acrescenta-se um componente novo denominado Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais com atribuições de auxiliar as atividades do Coordenador Institucional, previsto no respectivo Edital da Capes, apesar de não regulamentado pela Portaria vigente (Portaria Capes nº 72/2010). No entanto, a bolsa prevista para esse participante foi incluída mais tarde no regulamento do PIBID, por meio da Portaria nº 96/2013.

É interessante notar, que a área de licenciaturas interdisciplinares (Ciências Humanas e Ciências Naturais e outras) foram contempladas pela CAPES, desde o Edital Conjunto nº 02 de 2010, porém não se identificou a participação da UFMA, fato ocorrido apenas com o Edital de 2011. Essas licenciaturas por áreas de conhecimento surgem no contexto institucional por influência do REUNI e de experiências nacionais e estrangeiras (Universidade Nova) sobre novas arquiteturas curriculares na educação superior. Também, percebe-se uma aproximação dos títulos que as licenciaturas assumiram na UFMA com as áreas de conhecimento previstas nas diretrizes curriculares do ensino médio, também valorizando um discurso de interdisciplinaridade.

A seguir, sintetiza-se no Quadro 10 a Equipe de Gestão do Projeto PIBID UFMA 2011.

Quadro10 - Equipe de gestão do Projeto PIBID/UFMA 2011 e cursos de licenciaturas

Especificação	Projeto/Subprojetos	Campo de Atuação
Coordenador Institucional	1 coordenador Projeto UFMA	Projeto UFMA
Coordenador de área de gestão de processos educacionais	1 coordenador Projeto UFMA	Projeto UFMA
Cursos licenciaturas	1 (Linguagem e Código) 6 (Ciências Humanas) 6 (Ciências Naturais)	Campus São Bernardo Campus de Imperatriz, Grajaú, Pinheiro, São Bernardo, Bacabal e Codó. Campus de Imperatriz, Grajaú, Pinheiro, São Bernardo, Bacabal e Codó
Coordenadores por área	13 (Um para cada área de licenciaturas por campus universitário)	2 licenciaturas – Imperatriz 2 licenciaturas – Grajaú 2 licenciaturas – Pinheiro 2 licenciaturas – Bacabal 2 licenciaturas – Codó 3 licenciaturas - São Bernardo
Supervisores por área	13 (Um para cada área de licenciaturas por campus universitário)	2 licenciaturas – Imperatriz 2 licenciaturas – Grajaú 2 licenciaturas – Pinheiro 2 licenciaturas - Bacabal 2 supervisores – Codó 3 licenciaturas - São Bernardo

Fonte: elaborado pela autora com base no Projeto UFMA 2011

Atualmente, o PIBID na UFMA tem a estrutura correspondente ao apresentado na figura que segue, indicando um processo democrático de gestão e um dinamismo do fluxo comunicativo entre os participantes.

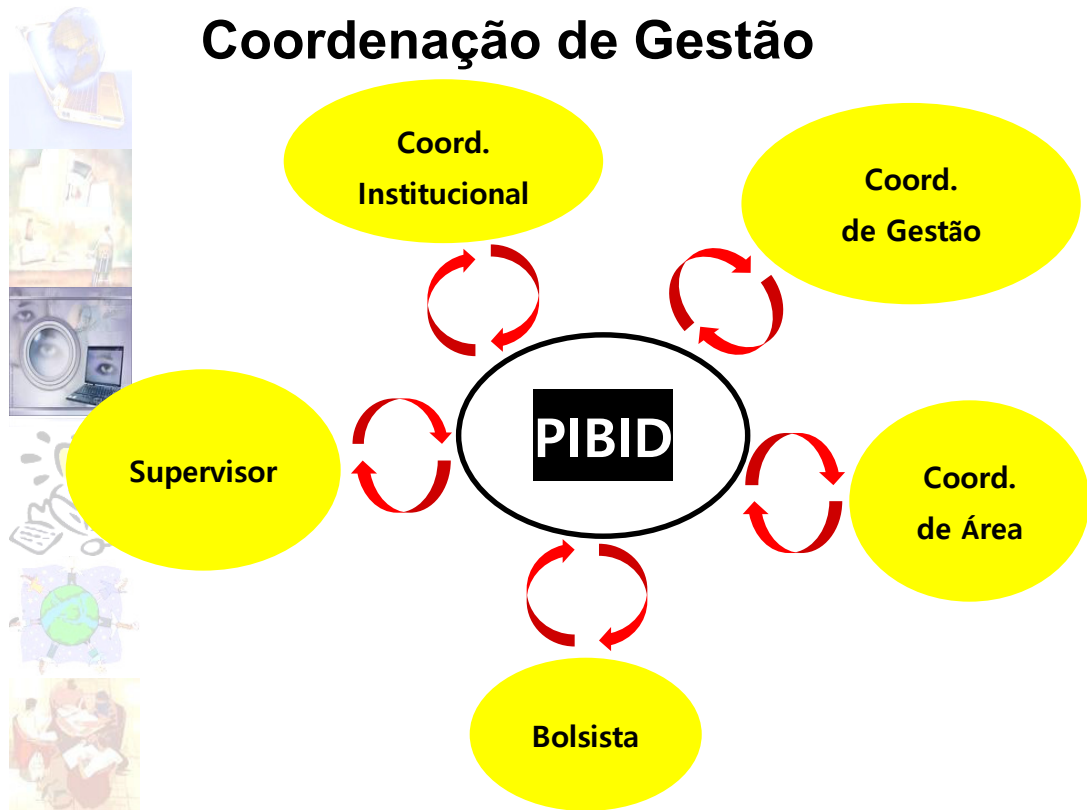


Figura 1 Estrutura de Gestão do PIBID na UFMA (diagrama elaborado pela gestão institucional PIBID/UFMA).

Em relação à abrangência, constata-se que o PIBID na UFMA expandiu-se em número de profissionais e licenciandos participantes, mas também ampliou e diversificou as áreas de conhecimento e espaços geográficos. Assim sendo, incluiu licenciaturas das diversas áreas de conhecimento, situadas em diferentes campi universitários.

Em 2009, a UFMA apresentou 6 (seis) subprojetos prioritários nas áreas de Química, Matemática, Biologia, Física, Filosofia, Letras e 6 (seis) subprojetos complementares nas áreas de Sociologia, Pedagogia, Artes, História, Geografia e Educação do Campo em resposta ao Edital, sendo todos aprovados.

Segundo o Projeto do PIBID 2009, a escolha das áreas de conhecimento das licenciaturas resultou de reuniões com professores e licenciandos desses cursos e com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC), considerando índices de baixo rendimento e reprovação e dificuldades de letramento e desenvolvimento de raciocínios lógico-matemático, científicos e filosóficos. Também, as escolas foram selecionadas com participação da SEDUC, com base em critérios do IDEB e IDH, conforme definido pelo Programa Nacional.

No total, em 2009, participaram do PIBID/UFMA 12 (doze) licenciaturas, 240 (duzentos e quarenta) licenciandos, 12 (doze) escolas. As escolas participantes do Projeto

institucional da UFMA em 2009 foram: uma da rede federal vinculada ao Campus do Bacanga da UFMA, nove (09) de ensino médio da rede estadual situadas no município de São Luís e duas (02) escolas de áreas Quilombolas e de Assentamento de Ensino Fundamental em dois municípios maranhenses. No Quadro n 11, encontram-se as escolas de Educação Básica participantes.

Quadro 11 - Áreas de conhecimento, nível de atuação e número de participantes em 2009

Licenciaturas	Atuação Nível Ensino	Coord Área	Supervisor	Bolsista Licenciando	Escola
Química (Prioritária)	Médio	1	2	20	COLUN CE Roseana Sarney CE Itaqui Bacanga CE Gov. Edison Lobão
Matemática (Prioritária)	Fundamental Médio	1	2	20	CE Dayse Galvão CE Merval Lebre
Física (Prioritária)	Médio	1	2	16	COLUN CE Gov. Edison Lobão
Biologia (Prioritária)	Médio	1	2	20	CE Dayse Galvão CE Itaqui Bacanga CE Humberto de Campos
Letras (Prioritária)	Fundamental Médio	1	2	20	CE Profa. M ^a Helena Rocha CE Gonçalves Dias Centro Quilombola de Educação por Alternância Raimundo Sousa
Filosofia (Prioritária)	Médio	1	2	20	COLUN CE Gov. Edison Lobão
Artes (Complementar)		1	2	20	Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro Centro Quilombola de Educação por Alternância Raimundo Sousa
Pedagogia (Complementar)		1	2	20	CE Roseana Sarney CE Benedito Leite
Sociologia (Complementar)		1	2	20	COLUN CE Gonçalves Dias CE Profa. M ^a Helena Rocha CE Gov. Edison Lobão
História (Complementar)		1	2	20	CE Merval Lebre CE Roseana Sarney CE Humberto de Campos CE Itaqui Bacanga CE Gov. Edison Lobão
Geografia (Complementar)		1	2	20	CE Dayse Galvão CE Merval Lebre CE Gonçalves Dias CE Benedito Leite
Educação do Campo (Complementar)		1	3	24	Centro Quilombola de Educação por Alternância Raimundo Sousa Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro
TOTAL	-	12	25	240	-

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Projeto PIBID UFMA 2009

Com base no projeto, percebe-se que os estudantes bolsistas, previamente selecionados, foram distribuídos em doze escolas parceiras, localizadas nos municípios de São Luís, Turiçu e Lago do Junco, havendo o critério de formação de grupos de 10 (dez) estudantes por série ou ano de ensino.

Essas escolas parceiras têm a atribuição de acolher os estudantes e professores da UFMA nas atividades de ensino-aprendizagem, contribuindo por meio de intercâmbio de experiências e vivência do cotidiano escolar e da docência, para a inserção nas atividades pedagógicas e curriculares da Educação Básica, com a mediação e acompanhamento pelo professor supervisor. A seguir, apresenta-se a distribuição de áreas de conhecimento por escola.

Quadro 12 - Distribuição de Áreas de conhecimento por escola Projeto PIBID UFMA 2009

Escola	Licenciaturas com atividades
Colégio Universitário	Química – Física – Filosofia – Sociologia
Centro de Ensino Professora Maria Helena Rocha	Letras e Sociologia
Centro de Ensino Dayse Galvão	Biologia – Geografia – Matemática
Centro de Ensino Ytaqui Bacanga	História – Química - Biologia
Centro de Ensino Merval Lebre	Matemática – Geografia – História
Centro de Ensino Benedito Leite	Pedagogia – Geografia
Centro de Ensino Governador Edson Lobão	Química – Física – Sociologia – Filosofia – História
Centro de Ensino Humberto de Campos	Biologia – História
Centro de Ensino Gonçalves Dias	Letras – Sociologia - Geografia
Centro de Ensino Roseana Sarney	Química – História – Pedagogia
Centro Quilombola de Educação por Alternância Raimundo Sousa Turiçu - MA	Educação do Campo – Letras – Artes
Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro - Lago do Junco – MA	Educação do Campo – Artes

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto PIBID UFMA 2009

As atividades do Projeto UFMA 2009 prometiam ser intervenções inovadoras junto às escolas na perspectiva de melhoria dos índices do desempenho escolar nas áreas da Matemática e Letras, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio; Física, Química, Biologia, Sociologia Filosofia, Geografia, História e Artes, para o Ensino Médio; e Pedagogia, com ação nos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvendo trabalho com o letramento – leitura, escrita e Matemática. Também, na análise do projeto, percebe-se sinal empírico de intenção de trabalho interdisciplinar dos subprojetos no cotidiano escolar, considerando a participação de vários cursos de licenciaturas em uma mesma escola.

O Projeto PIBID UFMA 2011, aprovado no Edital respectivo da CAPES, inclui as licenciaturas dos campi interiorizados por meio do REUNI. No total, participaram desse projeto 13 (treze) licenciaturas, 92 (noventa e dois) licenciandos e 14 (quatorze) escolas. As escolas participantes do Projeto institucional da UFMA em 2011 foram da rede municipal e/ou estadual, que ofertavam as últimas série/ano do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. No Quadro nº 13, encontram-se a distribuição de bolsas por projeto e número de escolas de Educação Básica participantes.

Quadro 13 - Áreas de conhecimento, nível de atuação e número de participantes em 2009

Licenciaturas	Bolsa licenciando	Coord. Área	Supervisor	Escola
Linguagem e Códigos	08	01	01	02 (São Bernardo)
Ciências Humanas	07	01	01	01 (Imperatriz)
Ciências Humanas	07	01	01	04 (Grajaú)
Ciências Humanas	07	01	01	0 2 (Pinheiro)
Ciências Humanas	07	01	01	0 2 (São Bernardo)
Ciências Humanas	07	01	01	01 (Bacabal)
Ciências Humanas	07	01	01	01 (Codó)
Ciências Naturais	07	01	01	01 (Imperatriz)
Ciências Naturais	07	01	01	04 (Grajaú)
Ciências Naturais	07	01	01	02 (Pinheiro)
Ciências Naturais	07	01	01	02 (São Bernardo)
Ciências Naturais	07	01	01	01 (Bacabal)
Ciências Naturais	07	01	01	01 (Codó)
TOTAL	92	13	13	-----

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Projeto PIBID UFMA 2009

Com base nessas informações e no Edital CAPES PIBID de 2011, percebe-se que houve uma redução do número de bolsistas licenciandos participantes por subprojeto, talvez porque o Edital CAPES 2011 estabelecia um número variável entre 5 e 10 por supervisor e coordenador de área ou ausência de demandas nos Campi interiorizados que atendessem aos critérios da CAPES. Apesar da diminuição de número de bolsistas por subprojeto, aprovada nessa chamada pública, a participação de licenciandos da UFMA no PIBID ampliou-se, considerando que os subprojetos aprovados no Edital de 2009 tiveram a vigência prorrogada.

Essas escolas da rede estadual e municipal que receberam os estudantes de licenciaturas dos Campi da UFMA encontram-se especificadas no Quadro abaixo.

Quadro 14 – Escolas de educação Básica participantes do PIBID 2011.

Escola	Localidades com atividades
Centro de Ensino René Bayma	Codó/MA
Centro de Ensino René Bayma (Anexo)	Povoado Monte Cristo Codó/MA
Centro de Ensino Estado do Ceará	Bacabal/MA
Escola Municipal Ferreira Lima	Grajaú/MA
Colégio Professor Hilton Nunes	Grajaú/MA
Escola Municipal Paulo Ferraz de Sousa	Grajaú/MA
Escola Municipal José Rodrigues Costa	Grajaú/MA
Escola Municipal Rui Barbosa	Povoado de Porto Franco São Bernardo/MA
Unidade Integrada Gastão Dias Vieira	Povoado de Porto Formoso São Bernardo/MA
Instituto Educacional Cônego Nestor Carvalho Cunha	São Bernardo/MA
Escola Municipal José de Freitas	Povoado São Raimundo São Bernardo/MA
U. E. Odorico Mendes	Pinheiro/MA
E. M. Afonso Paiva	Povoado Fortaleza Pinheiro/MA
Escola M. Elizabeto Carvalho	Povoado Porão Grande Pinheiro/MA
Escola Municipal Tereza D'Ávila	Imperatriz/MA

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto PIBID UFMA 2011

Além disso, torna-se relevante pontuar as expectativas da UFMA com o desenvolvimento do Projeto Institucional, na medida em que elas revelam a assimilação da UFMA da política nacional, as aproximações, os distanciamentos e a transformação qualitativa.

No Projeto Institucional da UFMA de 2009, no item resultados pretendidos, registram-se as seguintes intencionalidades do PIBID na UFMA:

- a) incentivo à formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio, ensino fundamental, educação do campo e quilombola;
- b) valorização do magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promoção da melhoria da qualidade da educação básica das 12 escolas parceiras;
- d) promoção da articulação integrada da UFMA com a educação básica do sistema estadual de ensino, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos das licenciaturas da UFMA envolvidas no programa;
- f) fomento de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, nas 12 escolas parceiras, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- g) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- h) participação dos futuros professores em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola;
- i) desenvolvimento de ações, por meio dos subprojetos, que contribuam para que o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) das escolas parceira atinja a meta projetada pelo INEP, para o Estado do Maranhão;
- j) efetivo envolvimento dos professores supervisores das escolas parceiras;
- k) melhor desempenho escolar dos estudantes das escolas parceiras, nas disciplinas contempladas neste projeto;
- l) promover uma maior articulação entre a UFMA e as escolas de educação do campo e de áreas quilombolas;
- m) promover experiências pedagógicas inovadoras em perspectivas interdisciplinares nas escolas de áreas urbanas, rurais e quilombolas. (UFMA, 2009).

Essas expectativas se reproduzem no Projeto Institucional do PIBID de 2011, com pequenas alterações de redação, mas permanecendo o sentido comunicativo. Desse modo, percebe-se que a UFMA assimilou a intencionalidade do PIBIC, visível em sua base normativa e presente nas justificativas para a sua implantação. Portanto, ocorre ênfase no incentivo à formação de professores para a educação básica e na qualidade educacional, na valorização do magistério, na integração UFMA/cursos com esse outro nível de ensino, no desenvolvimento de metodologias inovadoras e na formação docente com foco na escola como espaço educativo.

Porém, cabe destacar que na base normativa e Editais encontravam-se explícitas essas intencionalidades e razão de existir do PIBID, no entanto muitos outros Programas são desvirtuados no processo de assimilação e implementação mesmo com os princípios, propósitos e diretrizes claramente definidos, inclusive na UFMA, mas não ocorrendo na assimilação específica do PIBID. Esse registro talvez tenha explicação no fato dos problemas atacados pelo

PIBID estar há muito tempo na discussão pública e incomodando os formadores de cursos de licenciaturas nas instituições de educação superior.

Portanto, o PIBID foi uma resposta compatível com os interesses da academia. Não se pode esquecer que nos antecedentes desse Programa está o Projeto PRODOCÊNCIA, encaminhado ao MEC pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação. (FORGRAD, 2004, 2005). Também, que essa problemática é colocada no debate público desde os anos 1980 pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (CONARCFE, 1989).

Ainda, considera-se a opção sobre o referencial teórico que fundamenta o Projeto Institucional do PIBID UFMA, tanto no Projeto de 2009, como no Projeto de 2011, aproxima-se dos referenciais do programa nacional, com evidência da categoria do professor reflexivo e da escola básica como espaço de formação desse professor reflexivo a partir de problemas educacionais reais. No Projeto da UFMA (2009, 2011), houve um esforço de combinar Schön (2000) com FREIRE (2001) por enfatizarem a reflexão, a crítica e a pesquisa. Também, influenciam-se por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) que defendem um Modelo Emergente de Formação Docente centrado na investigação/reflexão /crítica da prática numa relação dialética com a teoria. Nesse sentido, o projeto destaca três aspectos relevantes no percurso educativo do licenciando, primeiramente a orientação de um profissional experiente, em seguida a atuação nos ambientes de ensino para colocar em prática o que foi aprendido e por fim uma reflexão voltada para a formação como um contínuo, a qual não se esgota na inicial, um processo que permeará ao longo da carreira docente.

Desse modo, o Projeto PIBID UFMA considera que a inserção de licenciandos nas escolas se torna uma oportunidade para o contato inicial com experiências docentes e proporcionar contribuições ao processo formativo, despertando nos futuros educadores o interesse pela atuação de um sujeito crítico.

A proposta PIBID 2009 da UFMA orienta-se pelos seguintes princípios: a defesa da Universidade pública e de qualidade social; a inclusão social; a democratização das relações de poder na sociedade, reposicionando sujeitos e instituições nas hierarquias sociais; a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (PROJETO INSTITUCIONAL, UFMA, 2009).

Esses princípios são revistos na Proposta de 2011, apreendendo-se as seguintes ênfases: flexibilização curricular; centralidade da orientação acadêmica; curricular e pedagógica; formação humana e profissional crítica, emancipada e ética, com sólida base científica e cultural; integração de campos de conhecimento científico e outros saberes culturais; relação harmoniosa teoria e prática; e a ciência como construção social. Dessa forma, percebe-se um reajustamento

do referencial teórico que orientu o primeiro projeto. Sendo assim, o projeto institucional também sofre a influência de correntes de pensamento teórico que assumem preponderância em determinado tempo histórico e condicionam as políticas educativas.

O Projeto Institucional do PIBID/UFMA (2009 e 2011) prevê a organização de um Núcleo de Interdisciplinaridade, composto pelos coordenadores e bolsistas de cada subprojeto, com seminários com os coordenadores, estudantes e supervisores de cada subprojeto, no final de cada semestre, visando aprofundar a reflexão dos aspectos filosóficos, epistemológico, e didático-pedagógico da formação docente e da especificidade das áreas do conhecimento envolvidas no Projeto, bem como socializar os trabalhos desenvolvidos. A concretização do Núcleo de Interdisciplinaridade possibilitará o intercâmbio dos membros dos subprojetos e de suas propostas, em cada escola e no âmbito institucional.

O acompanhamento do projeto realiza-se por meio dos relatórios de atividades parciais – elaborados e encaminhados à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e à CAPES a cada 6 (seis) meses após o início do projeto, ou quando do pedido de renovação; e final – elaborado e encaminhado à PROEN e à CAPES até 2 (dois) meses após o encerramento da vigência do instrumento de convênio ou equivalente. A prestação de contas final é apresentada à Reitoria, para submetê-las à apreciação dos Conselhos Superiores no final de cada ano de vigência do Projeto, de acordo com instruções próprias, e à CAPES no prazo de até 60 (sessenta) dias após o término da vigência do instrumento de convênio ou equivalente.

Em síntese, o foco principal do PIBID é formação inicial de estudantes dos cursos de licenciatura e o seu processo de formação com qualidade articulado com o local de trabalho profissional. Por meio desse Programa, a prática escolar do licenciando inicia de forma precoce, proporcionando uma formação pautada nos conhecimentos dos conteúdos do currículo e da vivência em sala de aula da Educação Básica. Inseridos em um Programa Institucional como este, os futuros docentes têm a oportunidade de compreender melhor como o professor se desenvolve profissionalmente, de maneira ativa, tornando-se professores reflexivos e pesquisadores.

O PIBID proporciona aos bolsistas a relação direta com o ambiente escolar desde o segundo período do curso, não somente com observações de aulas, mas também com realização de atividades de ensino planejadas e aplicadas semanalmente. Os supervisores nas escolas públicas parceiras são professores com formação específica de cada subprojeto e o coordenador de área é professor do curso de Licenciatura da universidade que desenvolve o projeto, fato que proporciona um maior envolvimento com o conteúdo específico e o conhecimento pedagógico. A UFMA tem ampliado a participação de estudantes de licenciaturas nesse Programa,

assimilando a concepção nacional no âmbito dos projetos institucionais, no entanto tornam-se relevantes estudos que focalizem o desenvolvimento de subprojetos específicos.

4.2 Contribuições do PIBID na formação do licenciando: olhar do estudante do subprojeto de Química

O curso de licenciatura em Química da Universidade Federal do Maranhão vem formando professores na área do ensino da Química por mais de quarenta anos. Foi criado pela Resolução UFMA nº 79, de 04 de janeiro de 1969 e reconhecido pelo decreto Federal nº 79.065, de 30 de dezembro que foi renovado pela Portaria nº 286, de 21 de dezembro de 2012.

No início da sua história na UFMA orientou-se pelo modelo de formação 3 + 1. Esse tipo de formação prevaleceu por muito tempo, apesar das reformas de currículos mínimos, propostas pelo Conselho Federal de Educação. Havia uma dicotomia entre formação de conteúdos específicos e formação pedagógica, sendo os primeiros cursados juntamente com o bacharelado e a formação pedagógica ministrada pelos Departamentos de Educação, predominantemente nos últimos períodos do curso.

A Resolução nº 9, de 6 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969), definia que o currículo mínimo da formação pedagógica deveria corresponder a 1/8 da duração total do curso, entendendo-se que 7/8 da duração da carga horária total era reservada aos conteúdos específicos. As matérias pedagógicas fixadas por essa Resolução eram: Psicologia da educação, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau (hoje, Ensino Médio). Além dessas matérias, era obrigatória a prática de ensino. Porém, essa formação pedagógica era empurrada para o final da formação não contribuindo para que o estudante se sentisse um futuro professor.

Esse modelo de formação de professor em cursos de licenciaturas só seria ajustado com as novas diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, Especificamente, as Diretrizes Curriculares para cursos de Bacharelados e Licenciaturas em Química (Parecer nº 1.303, de 2001 e Resolução nº 8 – CNE/CES, de 11 de março de 2002). O Curso de Licenciatura em Química na UFMA passou a ser orientado por essa Resolução e Parecer, bem como pelas Resoluções nº 01/2002 – CNE/CP e nº 02/2002 – CNE/CP que tratam das Diretrizes Curriculares para formação de professores para a educação básica. Assim, ajustou o seu projeto curricular, propondo de fato rupturas com o modelo 3 + 1.

Assim, sintetizou-se a proposta curricular do Curso de Licenciatura em Química, agrupando a carga horária dos campos disciplinares, para perceber a força do campo disciplinar na formação do professor de educação básica.

Quadro 15 - Síntese da Proposta curricular atual da Licenciatura em Química

	MATÉRIAS	CARGA HORÁRIA (horas)
MATEMÁTICA	Cálculo Diferencial e Integral	180
	Cálculo Vetorial e Geometria Analítica	60
	Álgebra Linear	60
QUÍMICA (ESPECÍFICO/BACHARELADO)	Introdução ao Estudo da Química	75
	Química Geral Experimental	90
	Química Geral	120
	Química Inorgânica	180
	Química Analítica	240
	Química Orgânica	270
	Físico-química	210
	Química do Meio Ambiente	60
	Instrumentalização para análise química	75
	Química Biológica	60
	Análise Orgânica I (obrigatória)	60
	Análise Orgânica II (optativa)	60
Mineralogia	60	
ENSINO DE QUÍMICA (LICENCIATURA/ ENSINO)	Instrumentalização para Ensino de Química	90
FÍSICA	Física I e II	180
FUNDAMENTOS/ HUMANAS	Metodologia Científica	60
	Fundamentos de Filosofia	60
	Sociologia	60
	Política e Planejamento da Educação Básica no Brasil	60
	Psicologia da Educação	120
	Método e Técnica de Estudo e Pesquisa Bibliográfica	60
	Didática (Licenciatura)	120

ESTÁGIO	Estágio/Prática de Ensino – Estágio Supervisionado	315
TOTAL		2.985

Fonte: elaborado pela autora, a partir da estrutura curricular do curso de licenciatura em Química

Com esse novo projeto curricular, os campos disciplinares (pedagógicos e específicos) são redistribuídos ao longo do curso, não ficando mais os conteúdos pedagógicos apenas para o final do curso e criando espaços de articulação entre eles, apesar da carga horária ainda insuficiente e não contemplar plenamente a proposição das diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica vigente no momento da reformulação curricular. Portanto, os avanços da formação pedagógica ainda são bastante tímidos, mas também, observa-se a inserção na estrutura curricular de campos disciplinares das ciências humanas, favorecendo um processo formativo mais sólido.

Cabe destacar que o Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Química – Bacharelado e Licenciatura (anteriormente citado) incluem como conteúdos curriculares: conteúdos básicos (Matemática, Física e Química, envolvendo vários desdobramentos de conteúdos especializados); conteúdos específicos para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao perfil profissional; e estágios e atividades complementares. Tratando-se da licenciatura, estes conteúdos específicos incluem conteúdos da educação básica e práticas, estágios, pesquisa, extensão e outros. Portanto, essa orientação curricular da formação do profissional de Química (bacharel e licenciado) provoca uma redução de conteúdos pedagógicos nas práticas institucionais.

O Curso de Química Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão participa do PIBID, desde 2007, por intermédio de um Edital interno, em parceria com o Colégio Universitário (COLUN) e, a partir de 2010, por meio de aprovação no Edital da CAPES 2009, tem desenvolvido seu subprojeto nas escolas: Centro de Ensino Humberto de Campos, Centro de Ensino Governador Edson Lobão e Colégio Universitário. No subprojeto de 2009, envolveu 20 bolsistas, com duração de dois anos. No subprojeto de 2011/2013, houve previsão de 20 bolsistas, mas atualmente existe apenas 12 bolsistas licenciandos, com duração de quatro anos.

Os projetos apresentados pelo curso de licenciatura em Química (tanto o de 2009 como o de 2013) consideram que a comunidade científica da área de conhecimento em 1982, em Encontro Nacional de Ensino de Química e a Sociedade Brasileira de Química ao criar a Divisão do Ensino (1988) valorizaram a pesquisa sobre o ensino de Química como um campo de estudo e vem produzindo teorias e modelos com divulgação nos canais de comunicação

científica. Mas, percebe-se a análise subjacente de que professores e cursos de licenciaturas não têm acompanhado devidamente esse desenvolvimento da área.

Essa crítica nos dois subprojetos sustenta-se nos pressupostos de que a academia distancia-se da realidade local das escolas, tem formado mais o técnico do que o professor, as teorias e técnicas do processo de formação não tem relação direta com problemas do ensino no cotidiano escolar. Também, reconhecem problemas relacionados ao ensino descontextualizado, ao ensino de Química como aplicação de fórmulas abstratas, à ausência de planejamento, à ausência de atividades experimentais, laboratórios, infraestrutura e livro didático.

No Subprojeto de 2009, percebem-se com clareza os pressupostos que sustentam a crítica ao ensino de Química no Ensino Médio, relacionados a problemas de formação de professores:

Muitos são os problemas que precisam ser discutidos e resolvidos com relação a química no ensino médio. Problemas que envolvem desde a seriação dos programas, permeando a relação dos conteúdos entre si e com o cotidiano dos alunos, até as estratégias de abordagem de conteúdos específicos, tais como: a apresentação do modelo quântico do átomo para alunos das séries iniciais, a concepção de estado de equilíbrio químico, a noção de ligação química pelo modelo da teoria do octeto de elétrons, ausência de aulas demonstrativas e experimentais e até mesmo de interdisciplinaridade, etc.

Muitas vezes, dá-se uma ênfase à simplificação de conceitos admitindo que os alunos não tivessem condições de compreendê-los. Entretanto, a simplificação demais conduz a conceitos falsos, o que compromete a construção de modelos mentais das leis da natureza pelos alunos. Em outros momentos, o conhecimento é dogmatizado e os alunos são dispensados de pensar e apenas devem aceitar e memorizar os tópicos. O professor precisa buscar um meio termo, um compromisso entre a exatidão e a simplicidade dos fatos químicos. Por não ser devidamente apresentada e vivenciada no ensino médio, a Química certamente não é a disciplina que mais encanta e atrai os estudantes. Muito pelo contrário.

Esses problemas envolvem formação pedagógica do professor, referindo-se à concepção e estruturação curricular e dinâmica metodológica, ao domínio conceitual, à relação teoria e prática e compreensão do processo de aprendizagem. No Quadro referente aos campos disciplinares do curso de Licenciatura em Química percebe-se ainda uma secundarização de conhecimentos pedagógicos, justificando também pela redução de conhecimentos esses problemas, não havendo domínio teórico-metodológico ou sólida base teórico-metodológica. Essas dificuldades terminam por fazer da Química uma disciplina abstrata e rejeitada por estudantes da escola básica.

Na argumentação do Subprojeto de 2009, encontra-se registrado:

O resultado é um profissional que tem domínio dos conteúdos a serem trabalhados, mas que não concebe como endereçá-los para a formação de cidadãos críticos; um profissional que não consegue dar um sentido à Química para seus futuros estudantes, seja prático ou útil, impossibilitando-os da compreensão melhor do mundo e das suas transformações.

Alguns chegam ao repúdio confesso por ela e a acusam, injustamente de não ser uma disciplina prática e de não ter relação alguma com suas vidas. E essa profunda rejeição tem algumas causas definidas, e dentre elas podemos citar: Modelo de aula expositiva, a qual torna os alunos passivos no processo ensino-aprendizagem; Ensino descontextualizado, distante da realidade dos alunos, com conseqüente desmotivação dos mesmos e desvalorização da disciplina; Maior enfoque e cobrança dos professores pela aplicação de fórmulas, sem a devida valorização conceitual e prática dos assuntos abordados; Falta de capacitação dos professores; Falta, ou má elaboração do plano de disciplina; Infraestrutura institucional precária (laboratórios, bibliotecas, etc). (UFMA/Química, 2009).

No entanto, discute-se esse “domínio de conteúdo” constante dessa citação, na medida em que reconhece a dificuldade de estabelecer relação com o real e ausência de conhecimento de teorias pedagógica com implicações em escolhas metodológicas e tratamento do conhecimento escolar.

Cabe destacar que essas argumentações encontram-se presentes nos subprojetos de 2011 e 2013, razão porque não serão reproduzidas. Ao destacá-las também sugerem entre iniciativas para solucionar o problema o incentivo à formação de licenciandos de Química e a sua qualidade, valorizando o desenvolvimento de pesquisa educacional, desde os momentos iniciais do processo de formação, por meio de parcerias efetivas entre as Instituições de Ensino Superior e escola básica, possibilitando a mobilização e construção de conhecimentos na solução dos problemas do ensino da química principalmente nas escolas públicas.

Entre as ações previstas no Subprojeto de Química de 2009, a serem desenvolvidas na Universidade, encontram-se:

- a) iniciar os alunos na prática da pesquisa educacional, fomentando assim a pesquisa e a produção de conhecimento;
- b) proporcionar aos alunos bolsistas a oportunidade de vivenciar mais cedo a realidade escolar e experiências não inseridas na estrutura curricular;
- c) promover renovações metodológicas que possibilitem a solução de problemas do ensino da Química;
- d) promover reuniões e seminários periódicos, em que os alunos bolsistas apresentarão e discutirão os resultados das suas atividades com os demais alunos do Curso, com o duplo objetivo de: igualmente motivá-los a participar de projetos e de grupos de trabalho, e de atualizá-los com relação a problemática do ensino e a pesquisa no campo da educação química;
- e) criar novos Grupos de Estudos e Trabalho no Laboratório de Aplicação e Ensino da Química-LAEQ. (UFMA/Química, 2009).

Essa proposta indica a organização de um Núcleo de Interdisciplinaridade (também presente no Projeto Institucional), que será constituído pelos bolsistas de Química e de outros bolsistas de cada subprojeto de campos específicos de licenciaturas com os quais dividirá sua participação nas escolas. Nessa direção, existe indicação sobre a realização de seminários semestrais, envolvendo coordenadores e bolsistas de cada subprojeto de áreas de conhecimento

para aprofundar reflexões sobre fundamentos filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógico da formação do professor da educação básica.

Nessa programação, percebe-se a valorização da pesquisa na formação do licenciado com foco na escola e no educacional, a presença da escola como espaço de formação, a necessidade de inserção do estudante nesse local de trabalho durante o processo de formação, a ênfase em metodologias inovadoras, no princípio do trabalho coletivo com a formação de grupos de estudo e pesquisa e na construção de conhecimentos interdisciplinares a partir de questões colocadas pela prática escolar.

No que se referem às ações nas escolas parceiras, o subprojeto de 2009 destaca:

- a) Realizar diagnósticos dos principais problemas relacionados ao ensino-aprendizagem da Química;
- b) Acompanhar as atividades escolares (do planejamento à sala de aula) nas escolas conveniadas;
- c) Realizar oficinas e aulas práticas com materiais alternativos;
- d) Promover seminários com temas motivadores;
- e) Disponibilizar monitores para tirar as dúvidas dos alunos;
- f) Auxiliar na realização de feiras de ciências;
- g) Aplicar os módulos educativos desenvolvidos durante a realização do projeto em salas de aula. (UFMA/QUÍMICA, 2009).

Desse modo, percebe-se que as ações dos bolsistas envolvem estudos diagnósticos sobre ensino-aprendizagem, à observação do planejamento e desenvolvimento das atividades curriculares na escola, colaboração no desenvolvimento de atividades curriculares para superação de dificuldades de aprendizagem e realização de eventos educativos, tais como seminários, oficinas e feiras.

No Subprojeto do PIBIC de Química aprovado em 2011/2013, apresentam-se as seguintes atividades a serem desenvolvidas na UFMA:

- a) Seleção dos alunos bolsistas, dos professores supervisores, integração alunos supervisores e inserção dos alunos na rotina escolar;
Reuniões de avaliação da Equipe Química e acompanhamento dos trabalhos;
- b) Reuniões de avaliação da Equipe UFMA e acompanhamento dos trabalhos;
- c) Levantamento dos principais problemas relacionados ao ensino-aprendizagem da Química;
- d) Elaboração do Plano de trabalho que será desenvolvido individualmente pelo aluno ou em grupo;
- e) Continuidade dos trabalhos desenvolvidos no Laboratório de Aplicação e Ensino da Química (LAEQ)/UFMA, e estabelecimento de Grupos de Estudos e Trabalho em Química Educacional, os quais foram criados pelo desenvolvimento do subprojeto QUÍMICA PIBID- UFMA, do edital anterior;
- f) Criação do Jornal Virtual da Química, desenvolvimento de softwares educativos, redação de módulos didáticos e aplicação como instrumentos didáticos;
- g) Realização de atividades experimentais com materiais alternativos, nas escolas conveniadas;
- h) Realização de oficinas e feiras de ciências nas escolas conveniadas. (UFMA/QUÍMICA, 2009).

Esse subprojeto de 2011/2013 não se distancia do anterior, percebendo-se a

valorização de estudos diagnósticos e do Laboratório de Aplicação e Ensino de Química para o desenvolvimento de estudos e pesquisas. No entanto, surge de novo a criação de um Jornal Virtual de Química e a produção de materiais alternativos de ensino.

- a) Diagnosticar os dos principais problemas relacionados ao ensino-aprendizagem da Química;
- b) Acompanhar as atividades escolares (do planejamento à sala de aula) nas escolas conveniadas;
- c) Realizar oficinas e aulas práticas com materiais alternativos;
- d) Promover seminários com temas relacionados à formação do profissional da química;
- e) Realizar feiras de ciências ou projetos similares na escola;
- f) Aplicar os módulos educativos desenvolvidos durante a realização do projeto em salas de aula;
- g) Relacionar o contexto da química às questões do novo ENEM, a nova forma de ingresso da UFMA. (UFMA/QUÍMICA, 2009).

Dessa forma, entende-se que as atividades desenvolvidas na escola seguem as mesmas orientações anteriores, com atualizações na medida em que são realizados novos diagnósticos com novas ênfases e a história coloca também novos problemas escolares.

Para descobrir as contribuições do Subprojeto na formação do licenciando em Química, realizou-se uma entrevista com o coordenador de área de conhecimento e solicitou-se que os bolsistas licenciandos respondessem um questionário.

O Coordenador de Área de conhecimento é professor da UFMA da categoria Adjunto, tem regime de trabalho em dedicação exclusiva e participa do projeto há quatro anos.

Ao expor os motivos da adesão da UFMA ao Projeto PIBIC demonstra assimilação dos pressupostos do Projeto Nacional, quando justifica a partir dos problemas existentes na formação do licenciado e a relevância do Programa para o bolsista licenciando e para a escola.

Em relação aos problemas afirma:

Um dos motivos da adesão do PIBID UFMA é a realidade educacional caótica das escolas públicas do nosso país, e particularmente do estado do Maranhão. Neste contexto o Programa passa a desempenhar um papel de destaque em benefício do bolsista, da escola conveniada e da Universidade. (Coordenador de Área).

Também, destaca motivos da qualidade da formação do estudante:

- a) Vivenciar a rotina escolar ainda na fase Licenciatura, e como ser professor diante da realidade apresentada pelas escolas públicas. Esta é a melhor maneira de descobrir a vocação para docência;
- b) Identificar-se com a com o profissional;
- c) Preparar melhor o profissional para o exercício da docência;
- d) Exercitar-se com uma visão transformadora da realidade;
- e) A inserção pibidiano no ambiente escolar antes do estágio supervisionado. Este aspecto permite conhecer as dificuldades, com as quais ele está vivenciando e aprendendo a superar os desafios do dia a dia da docência com a ajuda da supervisora, coordenador de área, e toda a equipe escolar. (Coordenador de Área).

Ainda, sobre as razões para as universidades:

Para a academia a importância se dar pela troca de experiências o que por sua vez deve levar uma reflexão sobre o que é ensinado na Universidade e o que é praticado na escola. É uma troca dos saberes, das experiências, dos momentos de aprendizagem e exercício de cidadania, e como consequência crescimento para o pibidiano, professor-supervisor, coordenador da área de química e principalmente para os alunos das escolas conveniadas. (Coordenador de Área)

Desse modo, percebe-se uma ênfase na relevância de aproximação da universidade/curso de licenciatura com a educação básica, tanto por esta última ser considerada também espaço de formação, colocando desafios e modelos para o licenciando construir sua identidade de futuro profissional do magistério e desenvolver competências ao enfrentar os novos desafios da prática escolar. Mas, a troca de saberes que se desenvolve entre docentes da escola e a universidade, permite que esta última estabeleça a distinção entre fazer ciência básica ou aplicada e ensinar ciência, percebendo a ciência presente no cotidiano.

Também, destaca motivos relacionados à qualidade da educação básica, afirmando que a troca de saberes tem retorno para a escola e seus professores:

O ensino é descontextualizado, distante da realidade dos alunos, com consequente desmotivação destes levando a um distanciamento escola aluno;
 Maior enfoque e cobrança dos professores pela aplicação de fórmulas, sem a devida valorização conceitual e prática dos assuntos abordados;
 Falta de capacitação dos professores;
 Falta, ou má elaboração do plano de disciplina;
 Infraestrutura institucional precária (laboratórios, bibliotecas, dentre outras).
 Modelo de aula expositiva, a qual torna os alunos passivos no processo ensino-aprendizagem. (Coordenador de Área).

Essas respostas encontram-se também colocadas no Subprojeto do PIBID Química, portanto permite afirmar que há uma assimilação do sentido do Projeto Nacional do PIBID também, identificável quando se analisam as ações pedagógicas propostas.

O entrevistado confirma que a seleção de bolsistas faz-se na forma de editais internos da UFMA. Apresenta a dinâmica do desenvolvimento do PIBID na UFMA, na qual o subprojeto de Química se insere:

O coordenador institucional (CI) é o gestor do projeto PIBID na UFMA, e tem acompanhado as diversas atividades previstas nos subprojetos desenvolvidos nas áreas dialogando diretamente com os coordenadores destas.
 Já o coordenador de área se relaciona diretamente com o Coordenador Institucional, com os supervisores, os quais são os professores lotados nas escolas conveniadas. Estes desenvolvem atividades previstas, planos de trabalho elaborados em conjunto com coordenador de área, e bolsistas (licenciandos). Em média cada escola conveniada recebe 10 bolsistas. (Coordenador de Área).

No que se refere à relação com a escola básica, o Coordenador de Área informa inicialmente que a escolha da escola incluiu uma pelo critério de proximidade do espaço da UFMA (ensino fundamental), como uma resposta da UFMA às demandas do seu entorno e uma

outra que é referência de manifestações culturais maranhenses (ensino médio). Dessa forma, permite ao bolsista licenciando conhecer duas realidades escolares distintas em níveis de ensino e contextos. Por sua vez, também expõe a sua percepção sobre as relações internas do Subprojeto de Química na UFMA. Nesse sentido, afirma sobre a existência de apoio da coordenação da Licenciatura em Química e Departamento de Química com a disponibilidade de materiais e equipamentos, laboratórios e auditórios (para receber estudantes da escola básica na UFMA). Também, o Departamento disponibilizou sala permanente para o Subprojeto, na qual funciona o Laboratório de Práticas Educacionais em Química, LabPEQ. Ainda, identifica a existência de iniciativa de socialização da experiência do subprojeto do PIBID com os outros licenciandos do curso não participantes por meio dos seminários de Iniciação à Docência (SEMID) que já realizou até uma terceira edição, não ocorrendo em 2015 e 2016, por cortes financeiros.

No que se refere ao planejamento das ações do PIBID, o Coordenador de Área indica que primeiro elabora-se um subprojeto para submeter à CAPES, discutindo-se inicialmente com o Coordenador Institucional. Posteriormente, o Coordenador de Área encontra-se com supervisor e bolsistas licenciandos para analisar a proposta a ser desenvolvida na escola básica.

Na perspectiva de apreender a relação conhecimento específico e conhecimento pedagógico ou verificar a preponderância de um sobre o outro, perguntou-se sobre as disciplinas curriculares que mais contribuíram para o desenvolvimento das atividades do projeto. Na resposta, destacam-se Estágio Supervisionado e Didática, apesar do Coordenador de Área afirmar também existir contribuições de todas as cursadas pelos estudantes, na medida em que estes revisam conteúdos estudados anteriormente, para sentirem-se mais confiantes no modo de atuar na escola.

Segundo a entrevista do Coordenador de Área de Química a interação do bolsista licenciando com os profissionais da escola representa o ponto mais positivo do PIBID, porque *“ele convive antecipadamente com o ambiente escolar e em especial com um profissional da sua área diretamente e os demais de outras áreas em diversas atividades tais como reuniões pedagógicas, feiras de ciências promovidas ou não pelo próprio PIBID, bem como palestras e seminários”*. Sobre a avaliação do Subprojeto de Química, informa que há uma avaliação mensal conjunta (Coordenador de Área, Supervisor e licenciando) em que as atividades realizadas são debatidas e mais os relatórios (semestral e anual).

No que se refere às contribuições do PIBID na formação do licenciado em Química, focalizou-se a integração ensino/pesquisa/extensão, a relação conteúdos específicos/conteúdos

pedagógicos, relação teoria/prática e a formação continuada de professores da UFMA, solicitando algumas evidências.

Sobre a integração ensino/pesquisa/extensão, assim afirma o Coordenador de Área:

Na escola Antônio Ribeiro da Silva, localizada bairro Sá Viana, as bolsistas estão desenvolvendo o plano de trabalho, no qual os alunos da escola juntamente com a supervisora e as bolsistas irão coletar amostras de água do rio Bacanga. O objetivo deste trabalho inicial foi fazer um levantamento sobre a situação dos rios, com ênfase no rio Bacanga. Neste aspecto, foi feita uma discussão em sala de aula e os resultados coletados em revistas, jornais e sites foram apresentados em sala de aula. Nesta segunda etapa que iniciará no mês de agosto, após as férias os alunos irão coletar amostras de água do rio Bacanga e analisar os parâmetros de qualidade da água tais como: Oxigênio e sais dissolvidos, pH, Temperatura, Condutividade, Odor, Turbidez, Coliformes Totais, Pesquisa de Escherichia coli. Destas análises algumas os alunos mesmos irão determinar, e as demais serão determinadas nos laboratórios da UFMA, mas todos os alunos irão interpretar todas as análises. Com isto se integra o ensino e pesquisa.

Em outro trabalho já concluído, inclusive rendeu uma monografia se abordou a qualidade da água consumida na escola.

Segue abaixo os títulos de outros trabalhos que contemplam o ensino, a pesquisa e a extensão:

- a) Obtenção de Biodiesel através de óleo residual
- b) A utilização de podcast no ensino de química e conscientização sobre drogas;
- c) A Química dos alimentos;
- d) A Química no Organismo humano;
- e) A importância das Aulas Experimentais na Construção do Conhecimento de Química;
- f) Evolução dos modelos atômicos: do átomo grego ao modelo atômico atual: Uma nova abordagem. (Coordenador de Área).

Em relação à articulação conteúdos específicos e pedagógicos na formação do bolsista, afirma:

Este é o desafio do PIBID QUÍMICA ABORDAR os conteúdos específicos sem esquecer os aspectos pedagógicos. O exemplo detalhado sobre a análise da água do rio Bacanga é um exemplo desta relação. Os conteúdos específicos são desenvolvidos no contexto do cotidiano. (Coordenador de Área).

Esse entrevistado considera que o desenvolvimento das atividades do Subprojeto PIBID de Química na escola exige a relação teoria e prática e se orienta pela pesquisa na Área de Educação em Química. Assim, diz: *“A própria proposta do PIBID constitui a prática dos conteúdos específicos e pedagógicos, pois os licenciandos desenvolvem na escola o seu plano de trabalho, o qual constitui uma pesquisa na área da educação em Química”*.

Além disso, apresenta exemplos de contribuições na formação continuada de professores da UFMA,

Os professores de química da UFMA (coordenador de área e professores colaboradores) que participam do PIBID têm que ler e pesquisar sobre metodologias de aprendizagem, além de revermos a prática, e isto permanentemente. (Coordenador de Área).

Por último, especificaram-se as perguntas sobre as relações do Subprojeto de Química com a escola e com a educação básica, apesar desse tema ser evidente em outros argumentos anteriores do Coordenador de Área.

Assim, sobre as contribuições da Licenciatura em Química para a escola e a educação básica, registram-se as seguintes respostas do Coordenador de Área: *“Igualmente para os professores da UFMA o impacto é visível no supervisor porque ele tem que se atualizar permanentemente acompanhar o licenciando no plano de trabalho tanto como os conteúdos específicos como os pedagógicos”*. Ele considera ser difícil contribuir nas inovações curriculares da escola porque as suas matrizes curriculares são inflexíveis, mas acredita que contribuem no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, o Coordenador de Área valoriza as contribuições da escola básica nas mudanças curriculares das licenciaturas. Assim, afirma:

Na licenciatura tem influenciado fortemente, pois o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química está sendo discutido e elaborado um novo Projeto levando-se em conta primeiramente um curso voltado para o ensino de química. Neste aspecto, o PIBID QUÍMICA tem influenciado nas discussões, pois os professores colaboradores e o coordenador de área somos do Núcleo Docente Estruturante. (Coordenador de Área).

Dessa forma, na visão do Coordenador de Área de conhecimento, o Subprojeto do PIBID de Química traz contribuições relevantes na articulação conhecimento específico e conhecimento pedagógico, tanto é que disciplinas pedagógicas têm evidências de destaque em sua fala e afirma ser a própria razão da existência do Programa. Da mesma forma, considera estar a relação teoria/prática incorporada no desenvolvimento das reflexões e ações na escola. Também, apresenta evidências da integração ensino, pesquisa e extensão nas atividades do PIBID, bem como indica outras contribuições na relação interna do curso e na formação continuada de professores (UFMA, escola) e projetos curriculares.

Essa experiência do PIBID em Química encontra-se de acordo com a visão de Santos (2012) de que o contato direto do conhecimento de conteúdo específico com a sala de aula ao longo de todo curso é essencial para aquisição de saberes práticos docentes.

Em seguida, faz-se uma análise da percepção dos onze bolsistas licenciandos em Química sobre as contribuições do PIBID na sua formação acadêmica, com base em informações dadas em um questionário. Esses bolsistas são predominantemente do sexo feminino e pardos, sendo todos solteiros, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Caracterização dos bolsistas PIBID de Química

Faixa Etária	Sexo		Estado Civil		Cor ou raça		
	M	F	Solteiro	Parda	Branca	Preta	
>20 a 21 anos	1	3	4	3		1	
> 21 a 22 anos		3	3	2	1		
>22 a 23 anos	1		1			1	
>23 a 25 anos	1	1	2	1	1		
>25 a 27 anos	1		1	1			
TOTAL	4	7	11	7	2	2	

Fonte: elaborada pela autora

Em relação à faixa de renda familiar, quatro deles encontram-se na faixa variável de R\$ 937,00 a R\$ 1,400,00; dois entre R\$ 1,401,00 a R\$ 1.760,00; dois entre R\$ 1.761,00 a R\$ 2,200,00; dois entre R\$ 2.641,00 a R\$ 3.080,00, mas um deles situa-se em condições de renda menor do que o salário mínimo. Dos onze bolsistas, oito estudaram em escolas públicas, dois em pública e particular e apenas um estudou em escola exclusivamente particular. Todos concluíram ensino médio regular, presencial e sem educação profissional. Também, dez deles indicam terem feito escolha consciente pelo curso de Química com argumentos de afinidade com a área específica de conhecimentos, mas nenhum enfatiza a escolha da licenciatura, em ser professor de educação básica, Um deles, afirma que a escolha deve-se à semelhança com a área que tem interesse, sugerindo ter expectativas por outros campos profissionais.

No que se refere às contribuições de disciplinas curriculares da licenciatura em Química para o desenvolvimento das atividades do Subprojeto do PIBID na escola básica, pretendia-se perceber a valorização dos conteúdos específicos e/ou pedagógicos, bem como indiretamente a relação teoria/prática. O Gráfico 1 apresenta a síntese das respostas.

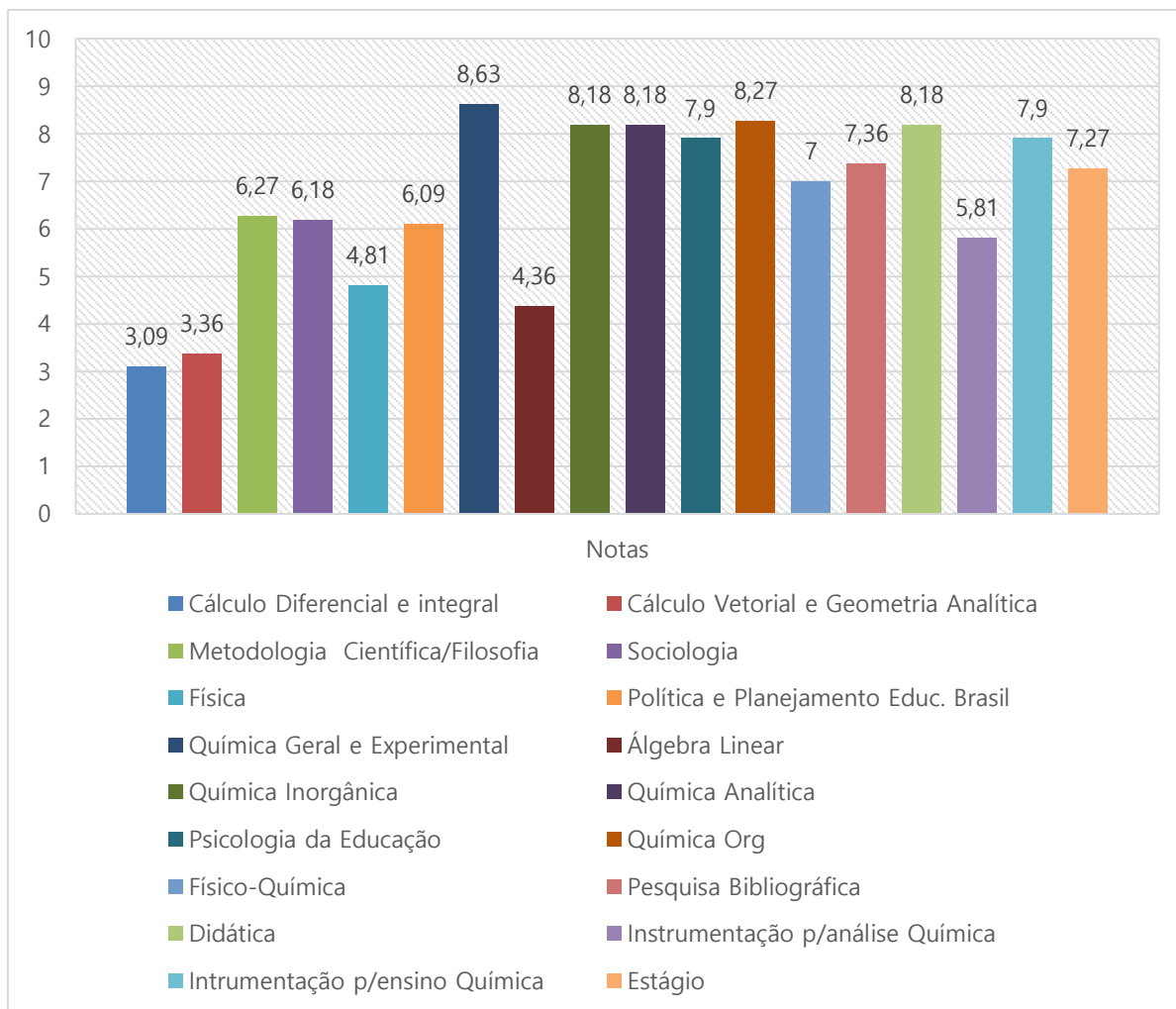


Gráfico 1 Média das notas das matérias do currículo do curso de Licenciatura em Química da UFMA atribuída pelos alunos do subprojeto do PIBID de Química.

Quando solicitados para atribuírem uma nota das matérias do currículo (numa escala decrescente de 10 a 0) que mais contribuíram para o desenvolvimento das atividades do subprojeto PIBID de Química referente à relação teoria/prática, os licenciandos bolsistas do programa indicaram que as disciplinas acima da média 7 foram as seguintes: Química Geral e Experimental (média: 8,63), Química Inorgânica (média: 8,18), Química Analítica (média: 8,18), Didática (média: 8,18), Química Orgânica (média: 8,27), Psicologia da Educação (7,90), Instrumentação para o ensino de Química (média: 7,90), Pesquisa Bibliográfica (média: 7,36), Estágio (média: 7,27).

Dessa forma, fica evidenciado a indicação de disciplinas como Didática, Psicologia da Educação, Pesquisa Bibliográfica e Estágio como contribuintes na relação teoria/prática, bem como Química Geral e Experimental, Química Inorgânica, Química Analítica, Química Orgânica, Instrumentação para o ensino de Química. A disciplina Físico-Química obteve média

7 e as que tiveram média inferior a sete foram as disciplinas de Metodologia Científica/Filosofia (média: 6,27), Sociologia (média: 6,18), Política e Planejamento Educ. Brasil (média: 6,09), Instrumentalização para análise Química (média: 5,81) e Física (média: 4,81). Cabe destacar que as médias menores referem-se às disciplinas de Matemática presentes no currículo do curso em questão, são elas: Cálculo Diferencial e Integral (média: 3,09), Cálculo Vetorial e Geometria Analítica (média: 3,36), Álgebra Linear (média: 4,36).

Questionados acerca da experiência desenvolvida na escola e que novas descobertas/conhecimentos foram adquiridos pela participação no PIBID, mas que não são enfatizadas no currículo do curso de licenciatura, obtiveram os relatos descritos a seguir:

Além do próprio conteúdo científico de química para alunos da educação básica e o que é dado na universidade nas disciplinas específicas do curso, e também vivencia as dificuldades do docente na rede estadual de ensino, que deveria ser mais enfatizada através de mais prática/estágio. (BOLSISTA A).

A realidade da educação pública, bem como os desafios de se lecionar na mesma. A necessidade de inovar e novas metodologias para o ensino. (BOLSISTA B).

Realidade e dificuldades reais do ensino em escolas públicas. (BOLSISTA D).

É grande a dificuldade na hora de aplicar as atividades pelas diversas dificuldades na estrutura e administração. (BOLSISTA F).

Percebemos que a realidade na escola é completamente diferente. Os desafios são muito maiores começando pela infraestrutura. (BOLSISTA H).

A realidade da vivência das escolas, a estrutura, a diversidade de alunos. (BOLSISTA J).

Aprendi que nem todo mundo aprende da mesma forma e que é necessário ensinar com amor. (BOLSISTA E).

A interação com os alunos, a forma como lidar com os alunos, em que no currículo é teoria diferente da prática. (BOLSISTA I).

A experiência adquirida em sala de aula. No desenvolvimento de nossos projetos encontramos alternativas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. (BOLSISTA K).

Analisando as novas descobertas adquiridas pelos bolsistas, durante a experiência desenvolvida na escola por meio do Programa, mas que não são enfatizadas no currículo do curso de licenciatura, percebe-se o destaque do Bolsista A com relação a oportunidade de formação teórica de conteúdo específico de Química a ser ensinado na Educação Básica, bem como o contato com a realidade escolar, integrando a teoria à prática pedagógica. Da mesma forma, quando questionado sobre conhecimentos adquiridos, o Bolsista B também destacou o contato com os desafios do trabalho escolar e a importância do uso de metodologias inovadoras no ensino. Os relatos anteriores (Bolsistas D, F, H e J) mostram a percepção adquirida pelos bolsistas durante o programa de modo a enfatizar as vivências durante o desenvolvimento das

atividades, as dificuldades encontradas ao encarar o cotidiano da escola, destacando a estrutura, a administração e a diversidade de alunos como questões desafiadoras. Os relatos dos Bolsistas E, I e K deram destaque ao modo como os alunos aprendem, que os alunos possuem formas diferenciadas de aprendizagem e que a prática, a interação com os alunos durante o Programa, proporciona tal visão, sendo este um dos aspectos que no currículo do curso não é enfatizado.

Durante o meu tempo de Pibid, ainda não fiz descobertas que não foram enfatizados no curso. (BOLSISTA C).

Até o momento não tive nenhuma descoberta. (BOLSISTA G).

Nos relatos dos Bolsistas C e G descritos acima, ambos externaram que não obtiveram descobertas no programa além dos conhecimentos já enfatizados no curso.

Outro questionamento direcionado aos sujeitos da pesquisa, diz respeito à realização das atividades do subprojetos na escola e dificuldades encontradas em relação à teoria aprendida no curso de licenciatura em Química.

Muito do que é ensinado na graduação, em específico a área de conhecimento (química) não se aplica ao currículo passado para alunos do ens. Médio. (BOLSISTA A).

O pouco embasamento teórico por parte dos alunos. (BOLSISTA B).

Pouca teoria aplicável. (BOLSISTA D).

A teoria ajudou bastante na hora da aplicação do projeto. (BOLSISTA E).

Tem dificuldades quanto ao horário do nosso curso e além disso as escolas precisam abrir mais espaços. (BOLSISTA H).

Como repassar os conteúdos. (BOLSISTA I).

Como o curso é de exatas, não existe muita preocupação do professor em apresentar o conteúdo de forma mais didática, isto acaba por influenciar os alunos de licenciatura, porém, isto não é correto. (BOLSISTA K).

As respostas dos bolsistas destaca acima mostram questões acerca da relação entre formação universitária/educação básica, dentre elas a dificuldade de relacionar o que é ensinado na Universidade com o conhecimento de Química presente no currículo dos alunos da educação básica e outros desafios como deficiência do conteúdo específico por parte dos alunos e pouca teoria aplicável em relação à teoria aprendida no curso de licenciatura em Química.

Não encontrei grandes dificuldades, pois grande parte da teoria aprendida é usada nas atividades. (BOLSISTA C).

Nenhuma. (BOLSISTA F).

Não tive nenhuma dificuldade. (BOLSISTA G).

Nenhuma (BOLSISTA J).

Por meio da linguagem escrita os bolsistas externam que não tiveram dificuldade em relação à teoria aprendida no curso de licenciatura em Química e a realização das atividades dos subprojetos na escola.

Quando questionados acerca das dificuldades encontradas na realização das atividades dos subprojetos na escola, quanto às atividades de planejamento e realização dos trabalhos relativos ao PIBID, os bolsistas relataram as seguintes respostas:

Em relação ao planejamento, não há muita dificuldade, somente para a realização destas, já que os subprojetos devem se adequar entre o cronograma escolar e as atividades do PIBID, mas que muitas das vezes é contornado com êxito. (BOLSISTA A).

Poucos materiais disponíveis e meios para novos métodos de ensino. (BOLSISTA B).

A maior dificuldade seria a adaptação de horários de aula e atividades do projeto. (BOLSISTA C).

Falta de materiais e equipamentos na escolar. (BOLSISTA D).

Tudo na escola era festa então ficava meio difícil aplicar o projeto de uma maneira rápida. (BOLSISTA E).

A falta de recursos. (BOLSISTA F).

Algumas dificuldades encontradas foram que teve alguns feriados e paralisações. (BOLSISTA G).

Planejamento é de boa já quanto a realização as vezes falta luz, lanche os alunos saem cedo. (BOLSISTA H).

Como abordar os conteúdos nas atividades. (BOLSISTA I).

Falta de material, funcionamento dos laboratórios. (BOLSISTA J).

Primeiramente, a infraestrutura não nos permite aplicar os projetos na forma com queríamos, mas buscamos alternativas. (BOLSISTA K).

Percebe-se que quando questionados em relação às atividades de planejamento e realização de atividades na escola os bolsistas relataram muitas dificuldades, dentre elas, adaptação do cronograma da escola, poucos materiais, metodologias e maneiras de conciliar horários de aula na graduação e aplicação de atividades na escola. Relatos dos bolsistas também enfatizam a falta de recursos para que sejam realizadas atividades nas escolas, infraestrutura precária, falta de merenda escolar, de energia, de material e de laboratório.

Questionamentos foram realizados voltados para apreciação sobre as contribuições do PIBID na sua formação acadêmica e para o curso. Primeiramente em relação ao

desenvolvimento da capacidade de relacionar teoria e prática, destacados a seguir:

Me modelar como futuro (a) profissional da área da educação, e a prática é a melhor forma de adquirir conhecimento, que só é plena vivenciando-o de frente, dia após dia (BOLSISTA A).

O pibid ajudou a desenvolver um conceito de método para o ensino e compreender limitações (BOLSISTA B).

Pude aprimorar essa capacidade, visto que o meu projeto do pibid visa justamente essa relação. (BOLSISTA C).

Ótima. Permite relacionar os conhecimentos com a prática. (BOLSISTA D).

Com a prática do PIBID é possível perceber que é necessário haver práticas com os alunos, a aula se torna mais atraente. (BOLSISTA E).

Nos possibilitou desenvolver métodos desenvolvidos por nós fundamentados na teoria. (BOLSISTA F).

O meu projeto busca facilitar exatamente essa relação de prática e teoria. (BOLSISTA G).

Ajudou nos estágios, nas cadeiras de didática e de química. (BOLSISTA H).

Foi positiva, pois consegui me aperfeiçoar na maneira de dar aula e da relação professor-aluno (BOLSISTA J).

O PIBID, com certeza me fará um professor melhor. A relação da teoria com prática, está em dar significância para o aluno, no que se aprende na teoria. (BOLSISTA K).

De acordo com a afirmação dos bolsistas acerca da relação teoria e prática, percebe-se a prática como maneira de construir conhecimento e desenvolver método para o ensino, ambas indissociáveis, concepção esta explorada anteriormente por Vázquez (1968), em que a teoria fundamenta e direciona a prática, sendo que este exercício da prática acarreta desafios para novas assimilações da teoria em relação à realidade.

Sem muitas contribuições, muitas coisas teóricas burocráticas. (BOLSISTA I).

O bolsista I, no entanto, enfatizou que não tiveram muitas contribuições do PIBID quando ao desenvolvimento da capacidade de relacionar teoria e prática, por conta das questões burocráticas que envolvem o Programa.

Posteriormente, os sujeitos foram solicitados a fazer uma apreciação sobre as contribuições do PIBID na sua formação acadêmica e para o curso, quanto à articulação conhecimento de Química e conhecimentos pedagógicos, tais apreciações são destacadas a seguir:

Traz muito aprendizado, já que agora, como papel não mais de aluno, mas de um futuro profissional, você ter a oportunidade de expor conhecimento científico com conhecimento pedagógico, através de uma prática pedagógica o PIBID pode proporcionar. (BOLSISTA A).

Aliar conceitos teóricos de modo mais pedagógico e lúdico e com interdisciplinaridade. (BOLSISTA B).

O Pibid contribui muito pois foi possível adaptar nossos conhecimentos pedagógicos aprendidos em sala de aula na realidade da escolar. (BOLSISTA C).

Grande contribuição. (BOLSISTA D).

É necessário saber como ensinar, não basta apenas saber o conteúdo, é preciso ter boas técnicas para poder passar esse conhecimento. (BOLSISTA E).

Nos fez ver que é grande a dificuldade de se passar o conhecimento da disciplina. (BOLSISTA F).

Os conhecimentos pedagógicos adquiridos no curso foram muito importantes para conseguir passar o conhecimento de química para os alunos. (BOLSISTA G).

Houve uma articulação melhor devido a aplicar tendências para o processo de ensino aprendizagem. (BOLSISTA H).

Extremamente importante, pois consegui colocar em prática muitos conhecimentos durante a graduação. (BOLSISTA J).

Devemos ter muito cuidado com este quesito, pois ensinar já não é tão fácil, ainda mais assuntos de Química, então devemos tomar o cuidado, de como passar o conteúdo aos alunos. (BOLSISTA K).

Nos relatos vimos que os bolsistas realçam que o PIBID possibilitou trabalhar conhecimento específico com pedagógico, ensinar de modo lúdico e com interdisciplinaridade. Diante das dificuldades, os alunos conseguiram dinamizar o ensino e utilizar técnicas durante a realização das atividades a fim de melhorar o processo de ensino aprendizagem.

Para o Bolsista I, o PIBID não contribuiu para articular conhecimento de Química e conhecimentos pedagógicos, segundo ele durante a realização do Programa é tratado com mais prioridade o projeto, mas que não prática não é aplicado a rigor.

Não contribui, pois o pedido é mais com relação ao projeto “papel” do que a prática. (BOLSISTA I).

Os bolsistas relataram suas percepções do PIBID em relação à integração ensino, pesquisa e extensão, destacados a seguir:

Te faz perceber, que nada adianta você ter o ensino, o conhecimento dado no banco da universidade, se este não é posto em prática, e nada como a vivência de um projeto como este na educação básica para alçar vãos ainda mais altos, pela extensão. (BOLSISTA A).

O pibid contribui nisso também pois me fez interligar e conhecer esses três pilares da Universidade. (BOLSISTA C).

Permitiu o desenvolvimento de artigos, monografias. (BOLSISTA D).

Nos permitiu desenvolver projetos que contribuiu para o desenvolvimento de ambos

os lados. (BOLSISTA F).

O PIBID contribui para a pesquisa e outras coisa. (BOLSISTA G).

Ensino devido a aprendermos mais relacionar de uma forma simples os conteúdos aos alunos a extensão não integrada” (BOLSISTA H).

Sim, tivemos trabalho com essas três ‘áreas’. (BOLSISTA J).

Não existe melhor campo de pesquisa, do que uma sala de aula, nos dá experiência para podermos enfrentar uma extensão. (BOLSISTA K).

Em seus registros os bolsistas enfatizaram que a partir das atividades desenvolvidos no Programa, diante do contato com a realidade da educação básica, puderam explorar o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino por meio da prática e desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem aliados ao conhecimento aprendido na universidade, e a pesquisa, através do desenvolvimento de artigos e monografias.

Acredito que ainda falta aliar pesquisa e métodos de ensino bem como sua aplicação em sala de aula. (BOLSISTA B).

Na escola não havia interação em relação a isso. (BOLSISTA E).

Não influenciou. (BOLSISTA I).

Trouxe a estes conhecimento, quanto a disponibilidade de aparatos, metodologias e técnicas que podem neste projeto, serem aplicados em sala de aula e que trazem bastante êxito, que há trabalhos brilhantes, apesar de sua simplicidade, que a química no convívio social, pode ser trazida de forma lúdica e prazerosa. (BOLSISTA A).

A experiência de estar em uma sala de aula. (BOLSISTA B).

Nós contribuimos mais com as disciplinas pedagógicas do curso porque citamos nossas experiências vividas em sala de aula. (BOLSISTA C).

Disponibilidade de técnicas, metodologias, instrumentos desenvolvidos pelo PIBID. (BOLSISTA D).

O PIBID foi de bastante ajuda, pois ele nos ajuda a desenvolver nosso lado pedagógico. (BOLSISTA G).

Apresentações de artigos e monografias, inovações de ensino e compartilhamento. (BOLSISTA H).

A participação e convivência na sala de aula. (BOLSISTA I).

O PIBID é tão empolgante que acabamos transbordando aos alunos não participantes do PIBID, e isto, é muito bom, pois passamos preocupações que devemos ter com o processo de ensino-aprendizagem. (BOLSISTA K).

Os bolsista B, E e I relataram a ausência da integração ensino, pesquisa e extensão nos trabalhos desenvolvidos.

Ao responderem que conhecimentos, inovações e experiências a participação do PIBID trouxe para outros alunos não participantes ou para o currículo do curso, os bolsistas registram as seguintes opiniões:

Diante do exposto, os bolsistas afirmaram que o PIBID trouxe a estes alunos que não

são bolsistas do Programa oportunidades de utilizar técnicas e metodologias de ensino já desenvolvidas durante os projetos nas escolas, demonstrando disponibilidade dos bolsistas em compartilhar as experiências de práticas desenvolvidas na sala de aula com outros licenciandos do curso que não são bolsistas do Programa, contribuições e relatos de experiência socializadas aos alunos não participantes do Programa.

Nunca vi outros alunos envolvidos com o PIBID se não fosse bolsistas (envolvidos diretamente) com o programa. (BOLSISTA E).

Não tive contribuição de nenhum aluno para desenvolvimento do PIBID. (BOLSISTA J).

Nenhuma. (BOLSISTA F).

No entanto, os bolsistas acima quando questionados acerca contribuições do PIBID para outros alunos do curso não participantes do Programa, afirmaram que eles não participam diretamente do programa ou que não há nenhuma relação.

Por fim, foi solicitado aos bolsistas que respondessem que contribuições o subprojeto do PIBID em Química deixou para a escola onde interagiu, as respostas estão descritas abaixo:

Trouxe contribuições bastante produtivas, já que além de trazer o conhecimento da química de forma diferenciada, daquilo que estão comumente acostumados, acabam por colocá-los de frente com problemas sociais que estes convivem diariamente, ensinando-os como o conhecimento (químico) pode trazer como conscientização em cada indivíduo e o que eles podem fazer a partir daí para buscar as soluções devidas. (BOLSISTA A).

Creio que a maior contribuição foi na forma de ensino dos alunos. (BOLSISTA B).

A escola se mostrou bem aberta ao pibid, dando liberdade aos bolsistas para desenvolver todas as suas atividades sem problemas. (BOLSISTA C).

Positivas, já que despertou nos alunos a curiosidade pelo conhecimento. (BOLSISTA D).

Acho que a escola precisa desses projetos, os alunos aprendem melhor. (BOLSISTA E).

Desenvolvimento de novas atividades e eventos na escolar. (BOLSISTA F).

A escola se mostrou bastante interessada em relação ao projeto. (BOLSISTA G).

Desenvolvimento com conhecimentos diversificados. (BOLSISTA I).

O PIBID contribui para o desenvolvimento de atividades experimentais, proporcionou aulas didáticas e lúdicas. (BOLSISTA J).

Os alunos despertam mais interesse em aprender os conteúdos, pois utilizam formas mais dinâmicas de aprendizagem utilizando nossos projetos. (BOLSISTA K).

Eles afirmaram que trouxe contribuições para a escola já que os projetos incentivam os alunos a aprender de maneira mais contextualizada, dinâmica e que o desenvolvimento das atividades do projeto geram eventos na escola e atividades experimentais.

Eu ainda estou aplicando então ainda estou em processo de contribuição. (BOLSISTA H).

O Bolsista H afirmou que a contribuição do subprojeto do PIBID em Química ainda está em processo, não dando ênfase a nenhuma contribuição específica.

5 CONCLUSÃO

Esse estudo constituiu, sobretudo, em uma tentativa de compreender como se percebe as contribuições do PIBID UFMA na formação dos estudantes, a partir das experiências relatadas pelos licenciandos de Química. A partir dos referenciais utilizados, construímos uma discussão sobre a história da formação de professores, as iniciativas oficiais que envolvem esta problemática, bem como o contexto no qual estão inseridas as raízes do PIBID como política educacional e o movimento do ingresso do programa na pauta da política de formação de professores.

Nesta etapa final do processo de investigação e análise dos dados, percebemos através dos relatos dos licenciandos e coordenador de área, que eles puderam vivenciar experiências durante o desenvolvimento do projeto para além dos conhecimentos priorizados na estrutura curricular do curso, já que o PIBID propicia exercício docente fundamentado na realidade da escola e na prática do professor do ensino médio, uma das finalidades do programa da qual consiste em incentivar a relação teoria e prática.

Em relação à iniciação científica dos alunos no curso de Licenciatura em Química, verificou-se que o programa contribui de forma significativa, visto que a análise e busca por uma fundamentação que oriente a prática de ensino nas escolas, oportunizada por meio do PIBID, possibilita a iniciação dos alunos na pesquisa científica, fomenta a análise da realidade escolar e produção do conhecimento, ou seja, esta participação ativa do licenciando no ambiente de ensino-aprendizagem tem sido propulsor para o processo de investigação, reflexão da própria prática como futuros docentes e, conseqüentemente, para a valorização da licenciatura.

A vivência da rotina escolar ainda na fase inicial do licenciando no curso de licenciatura propicia a relação universidade e educação básica, já que as escolas parceiras participam do processo de planejamento, a exceção, o acompanhamento e a avaliação do Programa. Possibilita a presença e atuação dos professores coordenadores de áreas das universidades e dos bolsistas licenciandos nas salas de aula do ensino médio, favorece a participação efetiva dos professores supervisores nas reuniões e encontros na universidade e desenvolvimento das ações planejadas em conjunto nos espaços escolares para as atividades do Programa.

Segundo relatos, a inserção do pibidiano permitiu conhecer as dificuldades do docente em exercer a profissão nas escolas públicas, tanto pelo desafio da prática do ensino quanto pelas condições precárias de métodos e infraestrutura presentes na realidade da rede estadual. Destaca-se, ainda, a oportunidade de interação com os alunos, fator que agrega experiência ao futuro professor na forma como lidar com os estudantes do ensino médio, evidenciado no

currículo do curso de graduação de forma teórica e descontextualizando os saberes pedagógicos relacionados com a prática.

Presente nos registros feitos pelos bolsistas, a relação conteúdo pedagógico e conteúdo específico se torna presente no momento em que ao desenvolver os projetos, os bolsistas buscam inovações e metodologias para o ensino de química. Em consequência da diversidade de alunos presente nas escolas, bem como as diversas maneiras que cada um aprende, os bolsistas afirmam que se sentem instigados a buscar alternativas para melhorar o processo ensino-aprendizagem e ensinar de forma mais lúdica, didática, apesar de tratar-se de um conteúdo da área de exatas.

O PIBID configura, portanto, o exercício de reflexão acerca do conteúdo assimilado na graduação e o conteúdo ensinado na educação básica, já que o conhecimento de química estudado na universidade, grande parte não se aplica ao currículo presente na sala de aula do ensino médio, fato levantado durante questionamento acerca das dificuldades de realização das atividades do subprojeto na escola em relação à teoria aprendida no curso de licenciatura em Química.

Assim como já foi discutido nesta pesquisa durante abordagem dos aspectos acerca da formação de professores nos cursos de ciências exatas, os licenciandos pesquisados apontaram o desafio de relacionar conteúdo pedagógico ao específico, e que o distanciamento histórico destes conteúdos acaba por influenciar as práticas dos alunos de licenciatura, aspecto oriundo de uma formação ancorada nos ramos da racionalidade técnica, mas que, quando engajados com o PIBID, tem maior clareza dos prejuízos que essa formação de professores tecnicistas gera ao ensino e desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Esta formação pautada na supervalorização do domínio do conteúdo, enfatizado em cursos de exatas, acarreta dificuldades diversas ao licenciando no momento de encarar o ambiente de sala de aula e os desafios do ambiente escolar, por exemplo, o pouco embasamento teórico por parte dos alunos da educação básica, falta de uma abordagem prática dos conteúdos, nenhuma experiência de como adaptar a teoria a abordagens mais voltadas para a realidade dos alunos, com um enfoque interdisciplinar.

Diante da vivência de ensino proporcionada pelo PIBID, os alunos relataram, ainda, que os percalços se tornam presentes no desenvolvimento das atividades, existem dificuldades não previstas durante o planejamento, no entanto, estas situações são contornadas e refletidas durante as discussões dos resultados obtidos após o trabalho realizado e tornam contribuições na formação como docente.

Além dos imprevistos durante a realização dos trabalhos, os bolsistas relataram

dificuldades quanto ao planejamento e organização para conciliar os estudos das disciplinas curriculares da graduação com as atividades do projeto, equilibrar o horário de aula do curso e a dinâmica de funcionamento das escolas.

Em relação a integração ensino, pesquisa e extensão, os relatos convergiram para a ideia de que o programa possibilita pôr em prática o conhecimento dado no banco da universidade, estendendo suas experiências por meio da presença do ensino e pesquisa nos espaços escolares e comunidades, permitindo desenvolvimento de artigos e monografias, tendo a sala de aula e ambientes de bairros vizinhos à universidade como campo de pesquisa.

O programa contribuiu no ambiente escolar de maneira produtiva ao despertar a curiosidade dos alunos, visto que o conhecimento de química é trabalhado de forma contextualizada, com atividades experimentais, abordagens relacionadas com os problemas sociais enfrentados pelos próprios estudantes no dia a dia. Práticas diferenciadas acabam gerando eventos na escola, estimula a participação dos alunos e de toda a comunidade. Os relatos afirmam que o subprojeto do PIBID em Química trouxe contribuições positivas para as escolas onde interagiu.

Percebe-se, portanto, a valorização do programa por parte daqueles que estão diretamente envolvidos, sendo estes os integrantes das escolas beneficiadas, como os professores supervisores, os alunos que fazem parte das turmas do ensino médio envolvidas, os professores da universidade que coordenam o PIBID e uma parcela do total dos licenciandos do curso de Química que possui bolsas de iniciação à docência.

Quando questionados acerca do envolvimento dos demais estudantes de licenciatura que não possuem bolsas PIBID, houve evidência de que estes estão excluídos da influência que o programa pode proporcionar em sua formação. Muito embora, exista situações durante eventos e discussões em disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura em que o PIBID é destacado como programa de formação, sendo enfatizadas as ações, resultados e contribuições do mesmo para os bolsistas envolvidos.

Refletir acerca das contribuições do PIBID na Licenciatura em Química/UFMA para a formação dos atuais e futuros professores, a partir das experiências relatadas pelos sujeitos, foi o nosso propósito de análise (problema de pesquisa). Os resultados do nosso estudo demonstraram o potencial do PIBID como um programa transformador em relação às contribuições na formação de estudantes no curso de Licenciatura analisado. No entanto, apesar desta transformação que o programa traz, ele não atinge a totalidade dos licenciados e enfatiza a importância e a necessidade de uma política nacional de valorização dos professores, já que este configura-se como um programa de caráter transitório, pois não é uma política de Estado

e se movimenta pelo incentivo de bolsas do governo federal, a exemplo de outros programas citados neste estudo, no contexto de iniciativas oficiais pós- LDB 1996.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

_____. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1961.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1968.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1971.

_____. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2017.

_____. Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2002.

_____. Resolução CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, de formação de professores para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2002.

_____. Resolução CNE/CP 02 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2015.

CONARCFE. Documento Final. **ENCONTRO DA COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR**, 4. Belorizonte, jul. 1989. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/4%C2%BA%20-%20Documento%20Final%201989.pdf>>. Acesso: 15 nov. 2016.

CANAN, S. R. Política Nacional de Formação de Professores: um estudo do Pibid enquanto política de promoção e valorização da formação docente. **Anais IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012, Rio Grande do Sul.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*. v, 21, n. 65, abr. –jun. 2016.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação inovadora? *Cocar. Bêlem*, v. 6, n. 11, p. 41-49, jan-jul 2012.

FIORENTINI, D. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), ano 21, n. 29, p. 43 - 70, 2008.

FORGRAD. Política nacional de graduação. Manaus: EDUA, 2004.

FORGRAD. **Implantando a política nacional de graduação**: memória das ações desenvolvidas pela gestão 2004 – 2005. Fortaleza: Brasil Tropical, 2005.

FREITAS, Helena Costa L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1203-1230, out. 2007.

GARNICA, A. V. M. **História oral em educação matemática**: outros usos, outros abusos. Guarapuava: SBHMat, 2007. (Coleção História da Matemática para Professores).

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GOMES, M. L. M. Os 80 Anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 30, n. 55, p. 424 - 438, ago. 2016.

LIMA, Lucinete Marques. **O processo de autoavaliação da UFMA (2004-2006) no contexto regulatório da educação superior** (Tese de doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, – Marília, 2011.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 64, p.13-49, set. 1998

MANRIQUE, A. L. Licenciatura em matemática: formação para a docência x formação específica. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.11, n.3, pp.515-534, 2009.

MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. A. O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 21, n. 2, mai./ago. 2014, p. 37-51.

NACARATO, A. M. N. Políticas públicas de formação do professor na educação básica:

pesquisas, programas de formação e prática. In: **Anais 36^a Reunião Anual da Anped**. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

SANTOS, J. C. A. P. A formação docente em cursos de Licenciatura em Matemática: algumas reflexões sobre experiências vividas. **Pandora Brasil** “Aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência universitária”, n^o49, dez. 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, vol.14, n.40, pp.143-155, 2009.

SAVIANI, D. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, C. M. Formação de professores e pesquisadores de Matemática na Faculdade Nacional de Filosofia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002.

TANCREDI, R. M. S. P. T. Políticas públicas em formação de professores: o PIBID em foco. *Revista Exitus*, Santarém, v. 3, n. 1, Jan/Jun. 2013 p. 13-31.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, mai. - ago. n^o14, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/abril, pp.5-24, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

APÊNDICE

Universidade Federal do Maranhão
Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR DE ÁREA DE CONHECIMENTO

Bloco 1 POSIÇÃO DO INFORMANTE NA UFMA

1. Posição ou inserção do informante na estrutura de poder da UFMA .

Categoria funcional: ----- Titulação: -----

2. Posição ou inserção do informante no PIBID

Função: _____

- Anos de participação no projeto: _____

Bloco 2 A adesão da UFMA ao PIBID

- 1- Relembre um pouco a história de adesão do curso ao PIBID, destacando:
 - a) os motivos da adesão _____
 - b) e as fases desse desenvolvimento _____
- 2- Como ocorre a seleção de estudantes _____

Bloco 3 Desenvolvimento do PIBID na UFMA: abrangência e dinâmica

- 3- Informe como ocorre a relação do PIBID no curso com:
 - a) a coordenação institucional? _____
 - b) com a coordenação de gestão de área? _____
 - c) com a escola de educação básica? (Destaque aqui como foi a escolha da escola, duração dos contatos (períodos de intervalos e tempo de permanência na escola, etc.) _____
- 4- Ocorreram casos no curso de licenciatura em Química de bolsistas do PIBIC desistirem da bolsa antes do período de encerramento ou de conclusão do curso? Por que?

- 5- Como se desenvolve a dinâmica do PIBID/curso nas relações internas da área de conhecimento:
 - a) Com a coordenação de curso? _____
 - b) Com os departamentos acadêmicos de Química?
 - c) Já ocorreu alguma possibilidade de socialização da experiência de bolsistas PIBID com os outros estudantes não participantes do Programa? Em que situações? _____

- 6- Como se desenvolve o planejamento das ações do PIBID? (escolhas das ações a serem desenvolvidas e quem participa) _____
- 7- Que disciplinas do currículo do curso têm contribuído mais para o desenvolvimento das atividades na escola? _____
- 8- Como ocorre a interação do bolsista do PIBID com profissionais da escola no desenvolvimento das atividades? _____
- 9- Como ocorre o processo de avaliação do PIBID/curso? (Quem participa e como se faz?)

Bloco 4 Contribuições do PIBID na formação do licenciando

- 10- Na sua apreciação, o PIBID de Química contribuiu para integrar ensino/pesquisa e extensão? Indique algumas evidências no curso de Química _____
- 11- Como tem percebido a relação conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos na formação dos bolsistas do PIBID? _____
- 12- De que forma o PIBID de Química têm facilitado a relação teoria e prática? (Cite alguns exemplos)

- 13- Que contribuições o PIBID traz na formação continuada dos professores da UFMA? Apresente evidências. _____

Bloco 5 Relações dos subprojetos do PIBID com a escola e a educação básica

- 14- Que contribuições o PIBID de Química deu para a formação continuada de gestores/professores/supervisores da escola? Nas práticas de leituras e outros conteúdos? Exemplos?

- 15- Que contribuições o PIBID de Química deu nas inovações curriculares na escola?
- 16- Que contribuições a escola deu para a gestão ou mudança curricular da licenciatura?

Grata por sua atenção e colaboração!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES DISCENTES DO PIBID

<p>A. DADOS PESSOAIS</p> <p>1 Sexo: () Masculino () Feminino</p> <p>2 Estado Civil: () solteiro(a) () casado(a) () viúvo(a) () união estável () separado/divorciado(a) () outros</p> <p>3 Tipo de sua cor ou raça: () Preta () Parda () Branca () Indígena () Amarela () Outros</p> <p>4 Faixa Etária: () menos de 18 anos () mais de 18 a 19 anos () mais de 19 anos a 20 anos () mais de 20 anos a 21 anos () mais de 21 anos a 22 anos () mais de 22 anos a 23 anos () mais de 23 anos a 25 anos () mais de 25 anos a 27 anos () mais de 27 anos a 30 anos () mais de 30 anos a 33 anos () mais de 33 anos a 35 anos () mais de 35 anos</p> <p>B DADOS EDUCACIONAIS</p> <p>5 Natureza da(s) escola(s) de educação básica () públicas () particular () comunitária () confessional () pública e particular () Outra: _____</p>	<p>6 Modalidade de formação de ensino médio (permitida mais de uma resposta). () Ensino regular () Educ. Jovens e Adultos () Supletivo () Certificação por Exame Nacional () Presencial () a Distância</p> <p>7 Tipo de formação do ensino médio () Ensino médio e profissional () Ensino médio sem educação profissional</p> <p>8 Tipo de sua cor ou raça: () Preta () Parda () Branca () Indígena () Amarela</p> <p>C. RENDA FAMILIAR</p> <p>9. Marque o espaço correspondente da renda mensal de sua família (membros da mesma residência). () menos de R\$ 937,00 () mais de R\$ 937,00 a R\$ 1.405,50 () de R\$ 1.01,00 a R\$ 1.760,00 () de R\$ 1.761,00 a R\$ 2.200, 00 () de R\$ 2.001,00 a R\$ 2.640, 00 () de R\$ 2.641,00 a R\$ 3.080, 00 () de R\$ 3.081,00 a R\$ 5.000, 00 () acima de R\$ 5.000, 00</p> <p>10. Ano de ingresso na UFMA/Lic. Química: _____</p> <p>11: Razões da escolha do curso: ----- ----- -----</p>
--	---

D. RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA

12. Atribua a **nota** das matérias do currículo numa **escala decrescente de 10 a 0** que mais contribuíram para o desenvolvimento das atividades do subprojeto do Pibid de Química. (Sendo 10 a mais contribuinte e 1 a sem contribuição), conforme abaixo. Aquelas ainda sem contribuição atribua nota 1.

Cálculo Diferencial e Integral	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Cálculo Vetorial e Geometria Analítica	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Metodologia Científica/Filosofia	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Sociologia	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Física	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Política e Planejamento Educ. Brasil	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Química Geral e Experimental	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Álgebra Linear	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Química Inorgânica	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Química Analítica	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Psicologia da Educação	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Química Orgânica	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Físico-Química	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Pesquisa Bibliográfica	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Didática	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Instrumentação p/análise Química	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Instrumentação p/ensino Química	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
Estágio	---/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----
	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Outras: (Indicar): _____

13. Na experiência desenvolvida na escola, que novas descobertas/conhecimentos você adquiriu, mas que não são enfatizadas no currículo do curso de licenciatura?

14. Na realização das atividades do subprojetos na escola, que dificuldades você encontrou em relação:

a) à teoria aprendida no curso de lic. em Química: -----

b) às atividades de planejamento e realização de atividades na escola:-----

15. Agora faça uma apreciação sobre as contribuições do PIBID na sua formação acadêmica e para o curso:

a) Quanto ao desenvolvimento da capacidade de relacionar teoria e prática? -----

b) Quanto à articulação conhecimento de Química e conhecimentos pedagógicos? -----

c) Quanto à integração ensino, pesquisa e extensão? -----

d) Que conhecimentos, inovações e experiências a participação do PIBID trouxe para outros alunos não participantes ou para o currículo do curso? -----

16. Que contribuições o subprojeto do PIBID em Química deixou para a escola onde interagiu? -----

