



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
CAMPUS CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

CHAYENE STRAYKYVER PASTORI DE LIMA

FORMAÇÃO INICIAL E TRABALHO DOCENTE: O PIBID NO CONTEXTO DAS
LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - *CAMPUS MORRINHOS*

Ceres - GO

2021

CHAYENE STRAYKYVER PASTORI DE LIMA

**FORMAÇÃO INICIAL E TRABALHO DOCENTE: O PIBID NO CONTEXTO DAS
LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - *CAMPUS* MORRINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Ceres do Instituto Federal Goiano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Ceres - GO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

S894f Straykyver, Chayene.
Formação inicial e trabalho docente: o PIBID no contexto das licenciaturas do Instituto Federal Goiano - campus Morrinhos. / Chayene Straykyver. – Ceres, GO: IF Goiano, 2021.
204 f. : il. color.
Orientadora: Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano.
Coorientador: Dr. Marco Antônio Carvalho
Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Ceres, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2021.
Nota: Nome completo da autora, Chayene Straykyver Pastori de Lima contudo, ela optou por Chayene Straykyver para a entrada.

1. Professores - Formação. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). I. Mariano, Sangelita Miranda Franco. II. Carvalho, Marco Antônio. III. Instituto Federal Goiano. IV. Título.

CDU 371.13

Fonte: Elaborado pela Bibliotecária-documentalista Morgana Guimarães, CRB1/2837



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 36/2021 - DREPG-CE/NPG-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

FORMAÇÃO INICIAL E TRABALHO DOCENTE: O PIBID NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS

Autora: Chayene Straykyver Pastori de Lima

Orientador: Profª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

APROVADO, em 25 de agosto de 2021.

Profª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos

Prof. Dr. Marco Antonio de Carvalho
Co-orientador
Instituto Federal Goiano - Campus Posse

Profª. Dra. Léia Adriana da Silva Santiago
Avaliadora Interna
Instituto Federal Goiano - Campus Posse

Profª. Dra. Michelle Castro Lima
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Goiás

Documento assinado eletronicamente por:

- Michelle Castro Lima, Michelle Castro Lima - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Goiás (01567601000143), em 13/10/2021 10:59:12.
- Marcos de Moraes Sousa, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 06/10/2021 20:48:17.
- Leia Adriana da Silva Santiago, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 31/08/2021 17:07:33.
- Sangelita Miranda Franco Mariano, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 31/08/2021 14:17:46.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 16/08/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 300104
Código de Autenticação: 9af8be668a



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Ceres
Rodovia GO-154, Km.03, Zona Rural, None, CERES / GO, CEP 76300-000
(62) 3307-7100



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 37/2021 - DREPG-CE/NPG-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

GUIA- PROJETOS DE TRABALHO NO PIBID MEDIADOS PELA PESQUISA

Autora: Chayene Straykyver Pastori de Lima

Orientador: Prof^ª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO e VALIDADO, em 25 de agosto de 2021

Prof^ª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos

Prof. Dr. Marco Antonio de Carvalho
Co-orientador
Instituto Federal Goiano - Campus Posse

Prof^ª. Dra. Léia Adriana da Silva Santiago
Avaliadora Interna
Instituto Federal Goiano - Campus Posse

Prof^ª. Dra. Michelle Castro Lima
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Goiás

Documento assinado eletronicamente por:

- Marcos de Moraes Sousa, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 06/10/2021 20:47:28.
- Michelle Castro Lima, Michelle Castro Lima - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Goiás (01567601000143), em 31/08/2021 21:46:29.
- Leia Adriana da Silva Santiago, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 31/08/2021 17:20:20.
- Sangelita Miranda Franco Mariano, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 31/08/2021 14:22:55.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 16/08/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 300107
Código de Autenticação: 60390a1c09



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Ceres
Rodovia GO-154, Km.03, Zona Rural, None, CERES / GO, CEP 76300-000
(62) 3307-7100

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES
TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Guia | |

Nome Completo do Autor: Chayene Straykyver Pastori de Lima; Dra Sangelita Miranda Franco Mariano; Dr Marco Antônio Carvalho.

Matrícula: 000020192043310041

Título do Trabalho: Formação inicial e trabalho docente: o Pibid no contexto das licenciaturas do Instituto Federal Goiano - *Campus Morrinhos*

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: ___/___/___

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morrinhos, 06/10/2021.
Local

Data

Chayene Straykyver Pastori de Lima

Assinatura dos Autores e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Rangelita m. Franco maxiano

Assinatura dos(as) orientadores(as)



Para Júnior, Felipe e Laura, pelo amor, confiança e lealdade.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me guiar nessa caminhada.

A minha dedicada e querida orientadora Sangelita pela paciência, carinho, ensinamentos e tempo, muito tempo dedicado a esse trabalho. Obrigada pela confiança, pelas críticas e elogios, pela humanidade, compreensão e sabedoria para lidar com os momentos de dificuldade e por estar sempre do meu lado. Ser sua orientanda foi um prazer para mim.

À Banca Examinadora da Defesa de Dissertação, pela disponibilidade em participar e avaliar minha pesquisa.

Aos professores supervisores, alunos bolsista, egressos e coordenadores de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, pela confiança e disponibilidade para participarem da pesquisa.

Aos colegas de mestrado pela ajuda e companheirismo de sempre, amigos que vou levar para a vida.

A todos os professores com quem tive a oportunidade de conviver durante as disciplinas que cursei no Mestrado, pessoas que contribuíram para enriquecer meu trabalho.

A minha mãe, Maria, por sempre me ouvir, me apoiar e acreditar em mim.

A minha sogra Aparecida, por cuidar dos meus filhos para que eu pudesse ter tempo para dedicar aos estudos.

As minhas amigas pelo apoio, discussões e risadas que me ajudaram muitas vezes suportar a caminhada.

Aos meus filhos Felipe e Laura que são a razão da minha vida, meu esforço é também para ser exemplo para eles, e ao meu esposo Júnior, pelo amor, companheirismo e compreensão.

Aos meus demais familiares e amigos que de alguma forma me ajudaram com o apoio, carinho, amor e principalmente por acreditarem em mim. Com o auxílio de todos aprendi muitos valores que levarei comigo e essa conquista divido com todos vocês.

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.
(Paulo Freire, 1979)

RESUMO

A presente pesquisa situa-se no campo da formação de professores, tendo como objeto de estudo o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), criado no ano de 2010, como parte das políticas públicas vinculadas à formação de professores no Brasil. O estudo foi desenvolvido nos cursos de licenciatura em Química e Pedagogia do Instituto Federal Goiano - *Campus Morrinhos*. O objetivo deste estudo é analisar se o Programa proporciona uma formação em que se estabeleça a relação teoria e prática, verificar também se o mesmo constitui uma preparação para o trabalho docente e se auxilia na construção da profissionalidade frente à realidade escolar, ou seja, o papel do Programa na formação dos licenciandos que estão sendo formados no interior do Instituto Federal Goiano, cuja atuação é primordialmente voltada para a educação profissional, técnica e tecnológica. Dessa maneira, tal estudo se justifica pela necessidade de se ampliar a investigação acerca do objeto de estudo. Dada a amplitude de projetos como o Pibid, é importante a realização de pesquisas para avaliar de forma mais aprofundada as suas implicações para a aprendizagem da docência na formação, no contexto dos Institutos Federais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo estudo ocorreu por meio de estudo de caso, pesquisa documental e bibliográfica com a utilização de questionários como procedimento de coletas de dados, com alunos bolsistas dos cursos de Química e Pedagogia e alunos egressos, professores coordenadores de área da Instituição de Ensino Superior (IES) e professores supervisores. Nesse sentido, diante da análise dos dados obtidos, ficou evidente que o Pibid tem contribuído de forma significativa para a formação inicial de professores, visto que possibilita, aos licenciandos vivenciarem, desde o início do curso, várias situações de socialização à docência. É um campo fértil para a consolidação da tão almejada relação teoria e prática e a tríade - ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Formação de professores. Pibid. Formação unitária. Instituto Federal Goiano.

ABSTRACT

This research is located in the field of teacher education, having as its object of study the Institutional Program for Initiation to Teaching (Pibid), created in 2010 as part of public policies linked to teacher education in Brazil. The study was developed in undergraduate courses in Chemistry and Pedagogy at Goiano Federal Institute - Morrinhos Campus. The objective of this study is to analyze if the Program provides training in which the theory and practice relationship is established, also to verify whether it constitutes a preparation for teaching work and whether it helps in the construction of professionalism in the face of the school reality, that is, the role of the Program in the training of undergraduates who are being trained inside a Federal Institute of Goiás, whose performance is primarily focused on professional, technical and technological education. Thus, this study is justified by the need to expand the investigation about the object of study. Given the breadth of projects such as Pibid, it is important to carry out research to further investigate its implications for teaching learning in the training, in the context of Federal Institutes. This is a qualitative approach research, whose study took place through case study, documentary and bibliographic research with the use of questionnaires as a data collection procedure, with students' scholarship holders from Chemistry and Pedagogy courses and graduate students, area coordinator professors of the Higher Education Institution (IES) and supervisor professors. In this sense, in view of the analysis of the data obtained, it was evident that Pibid has significantly contributed to the initial training of teachers, as it enables undergraduates to experience, since the beginning of the course, many situations of socialization to teaching. It is a fertile field for the consolidation of the much-desired relationship between theory and practice and the triad - teaching, research and extension.

Keywords: Teacher training. Pibid. Unitary formation. Goiano Federal Institute.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Unidades do Instituto Federal Goiano	80
Figura 2 – Porteira de acesso ao Campus Morrinhos	82
Figura 3 - IF Goiano - Campus Morrinhos.....	83
Figura 4 - Distribuição da idade coordenadores de área	100
Figura 5 - Distribuição da idade professores supervisores	101
Figura 6 - Distribuição da idade bolsista atuais.....	102
Figura 7 - Graduação bolsistas atuais.....	102
Figura 8 - Distribuição da idade dos egressos	103
Figura 9 - Graduação egressos.....	103
Figura 10 - Momentos de estudo coletivo e planejamento bolsistas atuais.....	121
Figura 11 - Percepção dos professores supervisores sobre o aperfeiçoamento da prática docente via Pibid.....	131
Figura 12 - Percepção dos professores coordenadores de área sobre a articulação entre teoria e prática	131
Figura 13 - Percepção dos alunos bolsistas sobre a articulação entre teoria e prática	132
Figura 14 – Capa do Produto Educacional.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Coleta de dados.....	84
---------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações obtidas junto à BDTD sobre licenciaturas nos Institutos Federais:	63
Quadro 2 - Quantitativo de participantes do Pibid no IF Goiano 2011/2012/2013 (edital Capes n.º 001/2011).....	85
Quadro 3 - Quantitativo de participantes do Pibid no IF Goiano 2014/2015 (edital Capes n.º 61/2013).....	86
Quadro 4 - Quantitativo de participantes do Pibid no IF Goiano 2017/2018 (edital Capes n.º 61/2013).....	87
Quadro 5 - Quantitativo de participantes do Pibid no IF Goiano - Campus Morrinhos - 2018/2019 (edital Capes n.º 07/2018)	87
Quadro 6 - Quantitativo de participantes do Pibid no IF Goiano - Campus Morrinhos - 2020/2021 (edital Capes n.º 07/2018)	88
Quadro 7 - Bolsas concedidas pelo Pibid na modalidade de iniciação à docência	89
Quadro 8 - Atividades que despertaram interesse pela docência bolsistas atuais e egressos .	118
Quadro 9 - Dificuldades no desenvolvimento do Pibid dos alunos bolsistas atuais, na visão deles mesmos, dos coordenadores de área e dos professores supervisores:	119
Quadro 10 - Ações realizadas no Programa pelos supervisores e coordenadores de área.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Direito e Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIS	Centro Integrado de Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
COMFOR	Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FORPED	Formação Pedagógica Continuada para a Docência
FORUNDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidade Públicas Brasileiras
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES	Instituição de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNED	Unidade Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS	27
2.1 De qual educação estamos falando?	27
2.2 Dualidade estrutural: trabalho e educação na sociedade capitalista	32
2.3 A formação unitária: desafios, limites e possibilidades	38
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	42
3.1 Políticas Públicas de formação docente: breve contextualização histórica a partir dos anos 90.....	42
3.2 Formação de professores na contemporaneidade: documentos legais	52
3.3 A inserção das Licenciaturas nos Institutos Federais: princípios e concepções	60
4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS	75
4.1 A gestão do Pibid no Instituto Federal Goiano no contexto das políticas públicas de formação de professores	75
4.2 O contexto da realização da pesquisa	80
4.3 O Pibid nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Química	84
4.4 Quem são os participantes da pesquisa.....	90
4.5 Método.....	92
5 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PERSPECTIVAS, LIMITES E IMPACTOS DO PIBID	99
5.1 Perfil dos participantes da pesquisa.....	99
5.1.1 Perfil dos coordenadores de área:	100
5.1.2 Perfil dos supervisores:.....	100
5.1.3 Perfil dos bolsistas atuais:.....	101
5.1.4 Perfil dos egressos:	102
5.2 A aprendizagem do trabalho docente por meio do Pibid.....	103
5.3 O Pibid e a práxis pedagógica no processo formativo dos licenciandos.....	125
5.4 O Pibid como iniciação à docência: as vivências, os embates e as possibilidades formativas no e para o trabalho	135
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
PRODUTO EDUCACIONAL	155
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO BOLSISTAS ATUAIS.....	171
APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO EGRESSOS.....	175
APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO SUPERVISORES	178
APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO COORDENADORES DE ÁREA.....	184
APÊNDICE E- CARTA CONVITE.....	190
ANEXO A - TCLE	191
ANEXO B- PARECER CEP	191

1 INTRODUÇÃO

Assim como a educação, as políticas públicas de formação de professores se constituem como uma questão significativa na sociedade, objeto de estudo e investigações decorrentes da preocupação com as diversas atribuições indicadas aos professores em sua prática. Políticas públicas de formação inicial e continuada, que contemplem o desenvolvimento profissional do licenciando e a preparação para as diferentes tarefas com as quais o professor se depara no cotidiano, são essenciais.

A motivação para a realização desse trabalho se deu pela minha formação inicial em Pedagogia e por dúvidas e indagações a respeito do real objetivo da formação do professor. Sempre acreditei que, independente de qual profissão seguir, ela sempre estará vinculada com o comprometimento e a responsabilidade, bem com uma com uma formação adequada. Na educação não é diferente, lembro de quando, durante o curso de graduação, tive a oportunidade de ficar um mês na cidade de São Francisco do Brejão, no Maranhão, proporcionado pelo Projeto Rondon. Eu e mais uma amiga, também aluna da Pedagogia, ficamos nessa cidade participando da vida de duas escolas da cidade, montamos um projeto de formação de professores chamado EducAção. Foi um mês muito intenso e chegamos até a arrecadar latas de tinta para pintar uma escola da zona rural. Lembro de cair de moto, pois o acesso a essa escola era difícil, mas ali, tão longe de casa, percebi o quão importante é levar um pouco do que a gente sabe e o quanto aprendemos com outras realidades. Vejo que a formação de professores precisa estar sempre em discussão e como objeto de pesquisas que visem atender as demandas existentes.

Quando me formei, logo comecei a trabalhar como professora em uma escola particular com alunos da Educação Infantil. Eu elaborava meu plano de aula com ajuda de outras professoras que já lecionavam há muitos anos e ia observando, ouvindo e pensando como eu seria. Sempre gostei da Educação Infantil e trabalhei por sete anos nela, busquei trabalhar com projetos, tentando ensinar de forma prazerosa. Quando meu filho mais velho nasceu, decidi sair da escola onde trabalhava para cuidar dele até que crescesse um pouco, depois fui trabalhar em outra área, mas pensava sempre em voltar a estudar e retornar para a área da educação. Logo veio minha filha mais nova e novamente adiei os planos, mas, quando ela cresceu um pouco, comecei a estudar para concurso público pensando na educação superior, tentei alguns concursos federais em dois Institutos e o processo seletivo pontuava de forma mais alta aqueles que possuíam maiores titulações, como estava inclinada a passar em um concurso federal, pensei que com o mestrado eu teria mais chance, então direcionei os estudos para passar no

mestrado e deu certo.

Quando passei, não sabia o que pesquisar, sempre fui inquieta com relação à minha formação, pensava que eu podia ter explorado mais, inclusive o próprio estágio, e quando conversei com a minha orientadora do mestrado, ela me disse que existia um programa que auxiliava na formação dos alunos, eu me mostrei interessada e logo comecei a pesquisar, meu primeiro pensamento foi de que, se na minha época existisse tal programa, eu gostaria de ter participado. Dessa forma, começamos a conversar sobre o tema e me interessei pelo assunto e surgiu a ideia de analisar as políticas públicas de formação de professores, mais especificamente o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) nos cursos de Licenciatura de Pedagogia e Química do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), *Campus Morrinhos*.

Um grande marco para a formação de professores foi a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual trouxe novos questionamentos para a política de educação do país e, nesse processo de implantação da lei, em 2002, em que se promulgam as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, os temas sobre a carreira docente e a formação inicial de professores passaram a delinear, com maior intensidade, como objeto de estudo de inúmeros debates teóricos e pesquisas empíricas, empreendidos no âmbito das produções científicas brasileiras. Nesse contexto das reformas educacionais iniciadas a partir de 1996, por ocasião da aprovação da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, vários debates foram acontecendo no Brasil, à medida que as proposições da lei iam sendo implementadas no âmbito da educação brasileira.

Muitos desses debates que se estabeleceram no Brasil, em função desses documentos, se tornaram o berço para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, criada por meio do Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009, que também disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no fomento a programas de formação inicial e continuada. No artigo 3º do documento evidenciam-se os objetivos dessa política:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e

continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009, p.2).

A busca pela concretização desses objetivos, entre outras medidas, fez nascer o Pibid. Esse programa foi alocado na Capes, que teve sua missão alterada pela Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, para “incorporar ações de indução e fomento da formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2007, p.1).

O Pibid foi idealizado em 2007, quando da redefinição das funções da Capes pela Lei n.º 11.502, mas somente com a Portaria Normativa n.º 122/2009 foi normatizado no âmbito da Capes. Nessa cronologia, o Pibid foi regulamentado somente em 2010, por meio do Decreto n.º 7.219. Após três anos de sua regulamentação, teve suas normas aperfeiçoadas e atualizadas por meio da Portaria n.º 096/2013, como forma de atender de forma qualificada a evolução do Programa.

O Pibid, objeto desse estudo, visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas, cuja ação está vinculada à Capes. O programa, por meio da concessão de bolsas, tem como foco a formação do(a) aluno(a) da licenciatura e a elevação da qualidade da formação de professores. A finalidade do Pibid, de acordo com o Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010, é “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, p.1).

A formação de professores, pautada apenas nos modismos educativos, pode aumentar o repertório discursivo sobre a escola, sobre a docência e sobre as práticas escolares; porém, não fazem frente à problemática da educação brasileira, uma vez que ela é complexa, multifacetada e com sérias

descontinuidades do ponto de vista das políticas públicas. Nesse sentido, o processo de formação docente faz parte de um sistema cujas matrizes são de difíceis resoluções, haja vista que estamos por construir as respostas para problemas antigos (SILVEIRA, 2017, p. 51).

Por meio do art. 5º da lei n.º 12.796/2013, o Pibid se transformou em uma política de Estado. Inicialmente, ele nasceu para atender as áreas que passavam por dificuldades no atendimento pedagógico, como Biologia, Física, Matemática e Química para o ensino médio, hoje está voltado para toda a educação básica. Nesta perspectiva de crescimento, ao promover o contato do acadêmico com o “chão da escola”, o Pibid pode promover o despertar do espírito investigativo, no sentido de buscar meios para enfrentar os desafios presentes no âmbito escolar, superando a influência do senso comum pedagógico. Pimenta (2002, p. 21) reforça esse pensamento ao dizer que é na escola que é possível essa articulação, “uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar”.

Mediante o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação Básica da Educação Básica DEB/CAPES - 2019, o programa concedeu, no ano de 2019, um total de 48.277 bolsas, trabalha com mais de mil subprojetos de diferentes licenciaturas, atingindo diretamente 6.177 professores da educação básica que atuam como co-formadores dos licenciandos.

Sendo assim é imperioso esclarecer que pensar no Pibid é antes de tudo compreender que a formação para docência vai além do programa. Não se trata de formar para generalidades, pensar na docência é mais que pensar no ser professor de tal conteúdo. A docência é viceralmente vinculada a dimensão histórica, política e econômica da sociedade a qual está inserida. Neste sentido o Pibid deve ser instrumento que provoque o diálogo entre acadêmico, professor e o conhecimento (BARROS, 2013, p.64).

Historicamente, o âmbito da formação docente inicial tem se desenvolvido como um espaço em que a aproximação entre teoria e prática deveria efetivar-se, porém essa aproximação nem sempre ocorreu.

Nesta perspectiva o processo reflexivo da formação exige que o aluno seja confrontado com situações reais do cotidiano dos ambientes universitários (teoria) e escolar (prática), já que as tensões surgidas neste processo permitirão ao aluno refletir, buscar alternativas, novos rumos e soluções para o entendimento das relações que se estabelecem entre os diversos saberes e a prática escolar. Neste sentido, percebe-se a importância de proporcionar ao aluno condições para tornar-se ator (atuante) da sua formação, permitindo que este encurte as distâncias entre os espaços de formação docente inicial e a realidade escolar onde desempenhará sua ação docente (BIANCHI, ALVARENGA; BIANCHI, 1998, p. 16-17).

No movimento de aproximação/distanciamento entre teoria e prática, o Pibid surge como uma possibilidade de elo. Percebe-se que, na relação instituições de ensino superior/escola, o Pibid pode desempenhar papel fundamental, se conduzido como um processo de integração e estímulo do aproveitamento da força intelectual e social permeada por sólida formação docente inicial. Essa união torna-se essencial, pois terá a compreensão do trabalho docente alicerçado a uma prática que estimula atitudes e práticas condizentes com as transformações que surgem no contexto educacional.

Ao se propor o Pibid como importante oportunidade de os estudantes se aproximarem e se apropriarem de elementos da cultura da docência, a ideia é considerar que o programa não substitui o processo de formação dos cursos de licenciatura. Ou seja, enquanto o Pibid considera essa aproximação da prática profissional, o processo desenvolvido nos cursos é mais completo e complexo. Assim, a formação praticada nas licenciaturas tem o condão de levar os estudantes a serem produtores, reprodutores e críticos da cultura da docência (SILVEIRA, 2017, p. 60).

Não obstante, o Pibid tem uma grande potência de auxiliar na transformação das práticas formativas desenvolvidas nas instituições de ensino superior. O programa ganhou relevância nos últimos anos e, em muitos casos, foi decisivo para a manutenção e permanência de alunos em muitos cursos de licenciatura no Brasil. O Pibid alcançou todas as áreas das licenciaturas e valorizou práticas outrora esquecidas por vários cursos, tais como o protagonismo dos supervisores, a inventividade, a criatividade, a ação coletiva, a dialogia sobre a escola, como também o estudo de casos didático-pedagógicos reais.

A partir da Lei n.º 11.892 de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) se constituem como estabelecimentos especializados na oferta de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializados em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. A oferta de ensino superior, particularmente as licenciaturas, amplia o compromisso dos IFs com os cursos de formação de professores, somando esforços para reduzir o enorme déficit entre a demanda e a oferta de licenciaturas em nosso país.

A inserção do IF Goiano no Pibid deu-se no ano de 2011, quando concorreu com o projeto institucional ao edital n.º 001/2011/CAPES/MEC, aprovado nesse mesmo ano, com vigência entre o período de 2011 a 2012, entretanto, foi prorrogado para 2013. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso. Considera-se discente na primeira metade do curso aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de

Educação Básica. Os alunos são acompanhados por um professor da escola e por outro de uma das Instituições de Educação Superior (IES) participantes do Programa.

Ressalta-se que a essência do Programa é a formação do licenciando, por meio da sua inserção no cotidiano da rede pública de Educação Básica, a fim de vivenciar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas, práticas de ensino inovadoras e interdisciplinares; por conseguinte, ocorre a melhora no processo formativo de professores, em efeito cascata de todos os envolvidos, quais sejam: alunos da Educação Básica, professores supervisores e professores da IES.

É expressiva a dimensão do Pibid como política pública vinculada à formação de professores no Brasil. Nosso percurso se dará no sentido de perceber como se instituiu e como se desenvolve um programa de formação para licenciandos dentro de um Instituto Federal, cuja história é associada à formação para o trabalho, para a técnica e com recente experiência quanto à formação de professores, iniciada em 2008, após a exigência da Lei n.º 11.892, que apregoa necessidade dos IFs ofertarem 20% de suas vagas a cursos de Licenciatura. O foco é entender como o Pibid se constitui dentro dessa especificidade e quais as implicações disso, no sentido de apreender em que essa formação se distancia e se aproxima dos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Diante desse contexto, a problematização reflete sobre a gestão do Pibid no IF Goiano, com as seguintes questões norteadoras: Como acontece a formação dos licenciandos dentro do Instituto Federal? Quais as especificidades do Instituto Federal que refletem no Pibid? Quais as implicações do Pibid para o próprio Instituto Federal? Em que essa formação se distancia e se aproxima dos princípios da EPT?

Nesse sentido, assumimos a relevância da análise dos múltiplos aspectos que permeiam o processo de formação de professores no IF Goiano – *Campus Morrinhos*, visto que esta oferta está interligada aos objetivos primordiais que envolvem a própria concepção dos IFs. Portanto, sendo a universidade, até então, o lócus tradicional da formação de professores e ao estender esta formação também aos Institutos Federais, é importante que se questione acerca das singularidades de tal formação.

Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada tem como objetivo geral analisar as políticas públicas de formação de professores e o papel do Pibid na formação dos licenciandos dos cursos de Pedagogia e Química do IF Goiano - *Campus Morrinhos*, bem como investigar as perspectivas, limites e os impactos do Programa na relação teórica e prática do processo formativo dos alunos que estão sendo formados no interior do Instituto Federal, cuja atuação é primordialmente voltada para a educação técnica e tecnológica. E, como objetivos específicos: a) analisar as políticas públicas relativas à formação inicial de professores no Brasil; b)

identificar as perspectivas de formação inicial, com destaque para as implicações na relação entre o Pibid e a inserção dos alunos na docência; c) analisar os aspectos da construção da profissionalidade a partir das relações apontadas por alunos que participam e participaram do Pibid; d) discutir o papel do Pibid no IF Goiano sob a perspectiva dos alunos, professores supervisores, coordenadores de área e sua relação com o trabalho docente; e) identificar os possíveis impactos do Pibid no processo de consolidação das licenciaturas no IF Goiano.

Assim, dada a amplitude de projetos como o Pibid, é importante a realização de pesquisas em perspectivas macro e micro para avaliar de forma mais aprofundada as suas implicações para a aprendizagem da docência na formação, no contexto do IF Goiano. Trata-se de relacionar o conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico com vistas à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética (KUENZER, 2008). Nesse sentido, as licenciaturas se configuram como essenciais, por serem um espaço privilegiado de formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente.

Os desafios são grandes e demandam condições concretas que articulem sociedade e formação humana, uma nova forma de organização social, apostando numa formação que:

[...] assegure o exercício da crítica, da criação, da participação política ou acesso aos conhecimentos necessários para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente, para o que o domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio histórico, com vistas à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, são fundamentais (KUENZER, 2008, p. 504).

Tais propósitos formativos implicam reconhecer que “é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares” (MACHADO, 2008, p. 11). Um processo que vai muito além da mera transmissão de conhecimentos ou de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados.

Diante da complexidade desse processo,

[...] as licenciaturas tem sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc. (MACHADO, 2008, p. 10).

Nessa perspectiva, os programas de formação de professores precisam ensejar um

processo formativo do futuro professor, por meio de conhecimentos, capacidades e atitudes que formem para a compreensão da complexidade da profissão e do contexto escolar, transcendendo a questão da relação entre aprendizagem do conteúdo específico e conhecimento didático-pedagógico. A formação de professores é um ponto central na educação e a EPT é um espaço estratégico para discussões sociais, políticas e científicas na construção e produção de conhecimentos que visem consolidar a concepção de formação humana integral.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, e objetivo exploratório, cujo estudo ocorrerá por meio de análise documental e do estudo de caso, mediante a aplicação de questionários com licenciandos bolsistas dos cursos de Química e Pedagogia e alunos egressos, professores coordenadores de área da IES, e professores supervisores.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o estudo será estruturado da seguinte forma, na seção 1 discutiremos os aspectos acadêmicos e sociais que circundam a temática investigada, a fim de contextualizar o objeto de estudo, a delimitação do problema da pesquisa e seus objetivos. Na seção 2, abordaremos a educação e a formação em seus aspectos teórico-conceituais, buscando explicitar conceitualmente a dualidade estrutural trabalho e educação na sociedade capitalista, bem como a formação unitária e a práxis e a pesquisa como princípio formativo. Para tanto, recorreremos às formulações de Freire (1997), Saviani (2005, 2007, 2015), Gadotti (1981), Libâneo (2010), Mézaros (2008), Perez Gomes (2009), entre outros;

A seção 3 é dedicada às políticas públicas de formação de professores no Brasil, que abarcará uma breve contextualização histórica, os documentos legais que norteiam a formação de professores na contemporaneidade e também uma discussão situando os IFs no contexto dessas políticas e os princípios e concepções acerca da inserção das Licenciaturas nesses Institutos;

Na seção 4, analisaremos o Pibid no IF Goiano - *Campus Morrinhos*, partindo da gestão do Programa desde o edital n.º 001 de 2011, quando o IF Goiano aderiu ao Pibid, até o ano de 2020, situando o contexto da pesquisa e relacionando seus aspectos documentais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Química; bem como, indicaremos o percurso metodológico utilizado, ao privilegiar os seguintes tópicos: os critérios para seleção dos sujeitos, a elaboração do percurso metodológico da investigação, a recolha de dados, os procedimentos empregados para o tratamento e a análise dos indicadores. Utilizaremos o referencial teórico de autores como Bardin (2005, 1977) Bogdan e Biklen (1994), Ferreira (2015), Gil (2008), Gonzales Rey (2001, 2002, 2005), Yin (2001) entre outros;

Na seção 5, analisaremos os dados, que serão divididos em categorias de análise que são: A aprendizagem do trabalho docente por meio do Pibid; O Pibid e a práxis pedagógica no

processo formativo dos licenciandos; O Pibid como iniciação à docência: as vivências, os embates e as possibilidades formativas no e para o trabalho, no intuito de estabelecer conexões e contradições entre o referencial teórico construído e os dados obtidos, possibilitando, assim, elementos necessários à percepção das perspectivas, limites e impactos desvelados pelos entrevistados sobre o Programa e a constituição de elementos para as considerações finais.

Como resultados das constatações no que tange as análises, foi criado um produto educacional, capaz de contribuir para a formação dos professores e alunos da instituição pesquisada e, por fim, serão apresentadas as considerações finais da pesquisa, as referências, anexos e, nos apêndices, os questionários utilizados para a coleta de dados.

2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Nesta seção abordaremos a educação e a formação em seus aspectos teórico-conceituais, buscando explicitar conceitualmente a educação da qual estamos tratando, a dualidade estrutural existente entre trabalho e educação na sociedade capitalista, bem como a formação unitária com seus desafios, limites e possibilidades e, por fim, sobre a práxis e a pesquisa como princípio formativo.

2.1 De qual educação estamos falando?

A educação que aqui nos referimos diz respeito a uma educação como prática social, que se concretiza por intermédio da relação pedagógica entre os sujeitos que a realizam. Autores como Freire (1997), Gadotti (1981), Mizukami (1986), Saviani (2005), entre outros, entendem a práxis como a reflexão sobre a ação, no sentido de transformação da realidade, realizada num tempo histórico determinado, com características ideológicas específicas voltadas para o potencial emancipador que nela reside, Gadotti (1981, p. 26), afirma que “a educação é, antes de mais nada, ação, práxis, decisão”.

De acordo com Freire (1997, p. 28):

Por outro lado, o homem, que não pode ser entendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da “práxis”: da ação e da reflexão.

A pedagogia defendida por Freire parte sempre do que é próprio do povo, entendendo os sujeitos como criadores de valores e cultura, não apenas assimiladores/receptores de conteúdos alheios à sua realidade.

Aqui entendemos por práxis:

[...]uma atividade material transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VAZQUEZ, 1968, p. 108).

Segundo Mizukami (1986), a abordagem de Paulo Freire prevê a relação homem-mundo como cerne para o desenvolvimento do ser humano em sua práxis. A autora afirma que, “sendo o homem sujeito de sua própria educação, toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste deste à sociedade” (MIZUKAMI (1986, p. 86), no

sentido de desenvolver a consciência crítica com vistas à transformação social.

Saviani (2005) também inclui a educação no processo social e histórico de humanização do homem. Os homens produzem a existência e, neste ato, são também produzidos, humanizados. A concepção de educação é entendida por Saviani (2007, p. 420) como:

[...] mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como um ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social.

A prática social global é a realidade sócio-histórica, é a vida das pessoas, da localidade, mas também na localidade, na região, no país, no mundo. E essas pessoas, incluindo o professor e o aluno, são sujeitos produtores e produtos dessa realidade, situada num determinado tempo e espaço. A definição da corrente pedagógica é histórico-crítica, porque (re)constrói permanentemente o conteúdo-forma, por meio de uma ação didática que faz adentrar à escola o cotidiano contextualizado das pessoas, ou seja, a dimensão histórica, social e cultural da vida.

Na transposição didática dos conteúdos científicos para conteúdos escolares, o conhecimento assume a função formativa mais do que a informativa, instrumentalizando alunos e professores para a interpretação do real. O conteúdo escolar, nessa relação, assume significado, qualificando a prática social das pessoas. A finalidade não está em repassar ao aluno um conteúdo pronto e pré-definido, tal como são universalmente elaborados, mas sim, que a apropriação do saber universal aconteça nas condições e no contraponto com a realidade sócio-histórica dos sujeitos participantes.

Essa educação escolar supõe uma proposição curricular que articule a universalidade da ciência com a realidade sócio-histórica da comunidade escolar e, necessariamente, trabalhe a dimensão interdisciplinar das áreas do conhecimento, superando as fragmentações, tal como, referindo-se à escola, afirma Morin (2001, p. 15), “[...] nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar”. A ideia de interdisciplinaridade indica para a abertura ao diálogo ou para a interlocução dos saberes. Portanto, a relação didática da ciência e da realidade supõe a historicidade do ser humano, sendo por isso contextualizada, politizada (não neutra) e mediadora de relações sócio-históricas internas e externas à instituição escolar.

A educação que ocorre dentro da instituição escolar é denominada de educação formal, mas existem três concepções de educação. Essa é a primeira, a educação formal, que, de acordo

com o Ministério da Educação (MEC), é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais; a segunda é a educação não formal, que corresponde às iniciativas organizadas de aprendizagem que acontecem fora dos sistemas de ensino; e a terceira é a educação informal, que é aquela que ocorre ao longo da vida. O critério de classificação utilizado por José Carlos Libâneo (2010) para diferenciar educação formal, não formal e informal refere-se à intencionalidade. Como intencionalidade, o autor entende “processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdos e meios dirigidos a esses objetivos” (LIBÂNEO, 2010, p. 92). Aqui vamos nos ater à educação formal, definida pelo autor como:

[...] seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal [...] desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do escolar propriamente dito (LIBÂNEO, 2010, p. 88-89).

Bastos (1997) afirma que a educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, as transformações e mudanças lançam permanentemente desafios ao processo de ensino/aprendizagem e, nesse âmbito, a formação profissional não está vinculada ao aprendizado de tarefas fixas e previsíveis. A formação, sobretudo no âmbito da educação tecnológica, estará orientada para o imprevisível, baseada na compreensão da totalidade do processo de produção.

Não se trata de preparar o indivíduo para exercitar procedimentos mecânicos, mas de adquirir capacidade para raciocinar sobre modelos produtivos, através de elementos críticos, para compreender a realidade da produção, apreciando tendências e reconhecendo seus limites. A escola, então, terá que ser menos formal e mais flexível, para não apenas transmitir conhecimentos técnicos e livrescos, mas gerar conhecimentos a partir das reflexões sobre as práticas, as técnicas aplicadas, todas inseridas num mundo que age e se organiza diferentemente dos esquemas tradicionais (BASTOS, 1997, p. 17).

Gramsci (2001, p. 49) considera a necessidade de educar os trabalhadores e de formar intelectuais provenientes da classe trabalhadora que ele denomina de intelectuais orgânicos, “a multiplicação de tipos de escola profissional faz nascer a impressão de uma tendência democrática”, quando, na realidade, o foco é o atendimento a práticas imediatas como os interesses do mercado para a obediência (apassivamento) e adaptação dos grupos menos

favorecidos à ordem vigente, em detrimento de uma educação desinteressada de qualidade. O que acontece é que:

O capitalismo e o avanço tecnológico contribuíram para que a centralidade da urbanização trouxesse consigo a necessidade de alterar a forma de ensinar e aprender. É por isso que a educação escolar passou a ser o modo dominante de educação na sociedade capitalista, mas não qualquer educação, mas sim aquela que estivesse ligada à ampliação da produção capitalista, ou seja, uma educação para o capital. Nesse contexto e sujeito à organização capitalista, que tem na dualidade de classes seu fundamento maior, a educação também é pensada para fortalecer essa forma de sociabilidade (FLACH; SCHLESENER, 2018, p. 782).

A divisão de classes evidencia-se também na oferta de educação escolar, enquanto a classe dominante tem acesso a conhecimentos mais amplos, a classe trabalhadora é privada de uma formação integral e tem que, cada vez mais cedo, entrar no mercado de trabalho para garantir sua subsistência. Uma educação atrelada aos interesses do capital, direcionada pelos rumos do mercado e movida pela lógica do lucro, que está a serviço do mercado, muda a centralidade da formação geral, ampla, de desenvolvimento das potencialidades, para a tarefa objetiva e direta de adestramento e adaptação, oferecendo mão de obra humana que atenda aos interesses das empresas, impulsionando o mercado capitalista. Infelizmente, esse contexto valoriza o individualismo, a mecanização e perda de autonomia nas produções de conhecimento.

Segundo Gramsci (2004), uma escola que privilegia um pequeno grupo é considerada “interessada”, visto que tem um interesse imediato: formar um grupo dirigente para uma sociedade organizada sob pressupostos capitalistas e, ao mesmo tempo, molda os demais para o processo produtivo, mantendo a hegemonia da classe dominante.

[...] um proletário, ainda que inteligente, ainda que com todas as condições necessárias para tornar-se homem de cultura, é obrigado ou a desperdiçar suas qualidades em outra atividade, ou a tornar-se obstinado, autodidata, ou seja, com as devidas exceções, meio homem, um homem que não pode dar tudo o que poderia dar caso tivesse se completado e fortalecido na disciplina da escola. A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que sejam assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura (GRAMSCI, 2004, p. 65).

A educação democratizada por esse modelo de escola não interfere no modo de produção vigente e não possibilita um processo emancipatório, visto que a emancipação, em uma perspectiva revolucionária, necessita ser coletiva, de forma a superar a atual forma de sociabilidade e instaurar outro modo de produção baseado no trabalho associado.

Para Mészáros (2008, p. 44), isso se deve ao fato de que:

[...] as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte, quer os indivíduos participem ou não [independente do número de anos] das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas.

Assim, para que a educação escolar possa contribuir com a libertação do homem, ela deve se afastar da lógica do capital, que impõe consenso e conformidade, e ir em busca de um intercâmbio com uma concepção de educação em sentido amplo, que abarque toda a vida com suas atividades. Sem esse intercâmbio, a educação escolar não vai contribuir com a emancipação do homem. Percebemos, então, que a educação baseada na lógica do capital configura-se na educação interessada, oposta aos pressupostos do que Gramsci (2004) propõe, já que, para ele, a educação deve ser desinteressada, objetivando a formação *omnilateral* do ser humano, resgatando a essência metodológica e humanística da escola tradicional, tornando a escola moderna em uma escola orgânica.

A formação *omnilateral* tem na EPT um espaço estratégico para discussões sociais, políticas e científicas na construção e produção de conhecimentos que visem consolidar essa concepção. A educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com seus avanços e retrocessos, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico do trabalho, considerando as mudanças e as relações deste com a ciência e o conhecimento, identificando as relações existentes entre eles.

Devemos destacar que o contexto singular da pandemia, em virtude do novo coronavírus¹, trouxe um período de incertezas, com efeitos ainda imprecisos na economia, na educação, nas relações sociais, tanto do ponto de vista emocional, quanto da própria sobrevivência. Na educação, a escola foi convocada a pensar o trabalho pedagógico dentro desse contexto, sinalizando para o desenvolvimento de adequação metodológica, o que não é diferente na EPT.

¹ O novo agente do coronavírus, denominado SARS-Cov-2, foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após casos registrados em Wuhan, na China, causando a doença COVID-19, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. A Organização Mundial de Saúde classificou o novo vírus como perigoso às populações pelo seu potencial de contaminação e letalidade, declarando, em 11 de março de 2020, como uma pandemia mundial. O impacto causado pela pandemia do novo coronavírus vem impondo drásticas modificações na rotina da população mundial, entre elas a suspensão das atividades escolares e o isolamento social (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020).

Neste contexto, destacamos o papel fundamental do trabalho docente, que deve contribuir para além da reprodução, manutenção e perpetuação dos interesses da sociedade capitalista, rumo a uma perspectiva crítica e autônoma do ser humano, num ato de desvelar a realidade, na construção de uma educação para a emancipação de si e da sociedade.

2.2 Dualidade estrutural: trabalho e educação na sociedade capitalista

O trabalho é o ordenador da vida humana, sendo o ponto de partida da humanização. “O que o homem é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154). Ele é inerente ao ser, é fundante das relações humanas. Destaca-se, em Marx (2017), que o trabalho útil, como criador de valores de uso, é indispensável à existência do homem, sejam quais forem as formas de sociedade. Portanto, o trabalho é necessidade natural para efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, assim, manter a vida humana. Frigotto (2001), apoiado nas ideias de Marx, destaca que o trabalho, enquanto elemento criador da vida humana, se constitui em um dever e um direito, um dever a ser aprendido e socializado desde a infância, ou seja, o trabalho como princípio educativo, pois é necessário transformar a natureza em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais etc. Como também é um direito, pois é pelo trabalho que o homem pode recriar e reproduzir, permanentemente, sua existência humana.

Na contemporaneidade, o trabalho assume maior complexidade, heterogeneização e fragmentação, ele não está desaparecendo, como muitos pensam, está se complexificando. Um exemplo seriam os táxis que, hoje, com a modernidade, por um aplicativo de celular você pode chamar, ou os *iFoods*, que são aplicativos de entrega de comida que você pede pelo celular e chega na comodidade da sua casa ou, ainda, o fato de podermos pesquisar sobre qualquer assunto no Google. O que antes perguntávamos a uma pessoa mais velha ou buscávamos em livros, atualmente recorremos à internet e em segundos já temos as respostas.

A necessidade da existência do trabalho sempre ocorrerá, “é um grande equívoco imaginar o fim do trabalho na sociedade produtora de mercadorias” (ANTUNES, 2009, p. 18). Existe um mercado de consumo muito grande e uma mídia que cria vários mecanismos para que a sociedade consuma de forma desenfreada. Em contrapartida, o que é produzido é cada vez mais supérfluo e o que não se torna inútil, logo está fora de moda. Assim, trabalhamos para comprar a última atualização de uma marca de telefone, o carro do ano com mais acessórios que o necessário, uma geladeira inox porque essa é a melhor, a roupa que os atores da novela usam, porque a minha roupa não está na moda, o café que tal pessoa da televisão bebe, enfim, trabalhamos para consumir. De acordo com Ribeiro (1999, p. 36):

[...] o atual ciclo de acumulação capitalista é caracterizado pela oligopolização e nítida predominância do capital financeiro e especulativo. Como os anteriores, ele tem desdobramentos e interações nos campos da ciência e da tecnologia, dos processos de produção, circulação e comércio das mercadorias, das políticas públicas, sociais, da cultura e dos costumes. Energia nuclear, automação acelerada, robótica, desenvolvimento da eletroeletrônica, informática e telemática, flexibilização da produção, fusão de empresas, globalização dos mercados e do capital, produção e comercialização de produtos voltados para o consumo rápido, sejam de bens, serviços, arte e lazer; redução dos impostos e cargas fiscais das empresas, diminuição do tamanho do Estado e dos investimentos e encargos públicos sociais e previdenciários, desregulamentação das relações do capital com o trabalho e afastamento do Estado da sua antiga condição de intermediador, desqualificação maior do trabalho para a maioria dos trabalhadores e um discurso consensual da mídia, também oligopolizada, sobre a excelência do "livre mercado", como doutrina e princípio de tudo, são algumas características do atual período.

Os mecanismos utilizados pelo capital nos colocam cada vez mais nesse mundo do consumismo, um exemplo é o cartão de crédito, da pessoa mais simples que recebe um salário mínimo até as pessoas mais ricas possuem um cartão, possuem o poder de se tornarem consumidores. O fato de consumirmos de forma descontrolada, até pela facilidade de acesso às mercadorias, gera uma falsa satisfação, as pessoas não têm mais tempo de fazer o que gostam, nem mesmo de descobrir do que gostam. Essa contradição própria do capitalismo gera um mascaramento da realidade que precisa ser entendido, existem muitas contradições que não são ditas, vistas ou sequer imaginadas, mas que estão postas.

Um processo alienante que gera uma sociedade com cada dia mais possibilidades de reinvenção, o que por um lado pode ser benéfico e, por outro, não. Benéfico no sentido da criação de novas profissões, de meios de comunicação cada vez mais rápidos, de tecnologias impensadas há quinze anos atrás e que se tornam obsoletas em questão de dias. Quando poderíamos imaginar falar com pessoas em outros países por intermédio de câmeras de celulares, que permitem que você veja e ouça em tempo real, ou em aplicativos de comunicação tão rápidos, ou em bancos digitais em que você pode pagar contas pelo celular sem pegar filas, sem sair de casa? São tempos incríveis, de grandes mudanças que refletem em diversos pontos da sociedade, um deles, e talvez o principal, seria a educação.

Hoje uma criança pode estar estudando na educação básica e a profissão que ela for exercer no futuro ainda nem existir. Em um debate ocorrido no ano de 2018 na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova Iorque, com representantes de todas as regiões do mundo, sobre tecnologia e desenvolvimento sustentável, a chefe da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Alicia Bárcena, defendeu políticas educacionais capazes de acompanhar a revolução digital. De acordo com a especialista, 65% de todas as crianças do planeta, que entram hoje na escola primária, terão empregos que ainda

não existem. Devido a avanços nas áreas de robótica, inteligência artificial, genética e energias renováveis, ela afirmou que “precisamos ajudar os jovens a compreender as novas tecnologias porque muitos empregos que existem hoje não existirão no futuro. Estamos preparando pessoas para trabalhos que não existirão”. Tal fala nos remete a pensar na educação, em especial na formação dos alunos, sobre essas futuras profissões e sobre como serão as capacitações para tais empregos.

Já o lado ruim dessa sociedade deriva do fato de as responsabilidades serem mais dos sujeitos do que do Estado ou do próprio sistema. Um trabalhador que aceita receber um salário menor, a ficar desempregado, vive uma situação imposta pelo capitalismo, com a certeza de que existe um exército de reserva que está ansioso esperando pela sua vaga. “A lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produção num processo destrutivo que tem gerado uma imensa precarização do trabalho e aumento monumental do exército industrial de reserva, do número de desempregados” (ANTUNES, 2009, p. 18).

A solução para os males capitalistas pode estar no processo de formação, na união entre trabalho e estudo, conhecimento e prática, pensando no fato de que, muito antes dos avanços que vivemos e vamos viver, Marx já falava de uma formação *omnilateral*, que decorre do fato do homem se sentir completo a partir da sua convivência em sociedade e de seu trabalho. Dessa forma, com o progresso tecnológico atual, a escola não pode ficar à margem dos avanços, mesmo porque os novos profissionais são formados a partir dela. As circunstâncias de vida dos indivíduos, algumas mencionadas nesse texto, denunciam sua escolha profissional, muitas vezes unilateral. Neves (2009, p. 8876-8877) afirma que:

Conforme as características da sociedade capitalista atual, o homem vive entre homogeneidades e heterogeneidades, entre globalização e individuação. Realidade que afeta os sentidos e significados dos indivíduos e grupos e cria inúmeras culturas, relações e sujeitos portadores de dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética e estética. Sentidos e significados situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais. Diante desta multiplicidade de fatores, a educação unilateral forma somente sujeitos para o mercado de trabalho. Frente a esta realidade, o desafio da educação e da escola - uma organização socialmente construída -, na sociedade contemporânea, é a produção do homem completo, *omnilateral*.

Uma formação voltada para o desenvolvimento humano, em todos os aspectos, de caráter democrático e popular, *omnilateral*, e não somente a formação do homem como consumidor alienado e autômato, unilateral, é um desafio que continua atual. A história da dualidade estrutural existente não é fruto da escola, mas da sociedade dividida em classes, por imposição do modo de produção capitalista. De acordo com Moura (2014, p. 14):

Nesse sentido, exige-se da escola que ela se estruture de forma dual no sentido de fortalecer o modo de produção do capital que se baseia na valorização diferenciada do trabalho intelectual e do trabalho manual, do trabalho simples e do trabalho complexo. Portanto, romper completamente a dualidade estrutural da educação escolar não depende apenas do sistema educacional, mas antes da transformação do modo de produção vigente.

A relação educação e trabalho como formação humana, em uma sociedade de viés capitalista, não é possível, visto que as diretrizes do capital são voltadas para a alienação, consumismo, para a fragmentação e para o lucro. Dessa forma, as determinações do sistema capitalista dificultam a proposta educacional de superar o processo de alienação, no qual o trabalhador está inserido, pois, quanto mais ele trabalha, mais lucro rende aos donos da sua mão de obra. Assim, o trabalho docente também se insere nas relações capitalistas de produção, pois “o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho capitalista: produzir valores de uso e valores de troca” (KUENZER, 2011, p. 677), portanto, é por meio dele que podemos pensar em uma lógica contra hegemônica. Moura (2014, p. 34) esclarece que:

Assim, por um lado, o docente vende sua força de trabalho, para o capitalista ou para o estado, e o trabalho decorrente desse contrato contribui para formar sujeitos que vão alimentar a engrenagem do modo de produção capitalista por meio do trabalho abstrato que produz valor de troca, mercadoria. Contraditoriamente, o mesmo trabalho docente, também produz conhecimento científico e tecnológico, forma pesquisadores etc., trabalho eivado de valor de uso e que pode, inclusive, contribuir para questionar o próprio sistema capital.

Nesse sentido, trabalho docente é um conceito relacionado ao contexto sócio-histórico em que se configura, sendo um campo fértil para pesquisa. Basso (1998) afirma que o trabalho docente está relacionado ao papel do professor, a partir da sistematização do conhecimento, de garantir ao aluno aquilo que ele não conseguiria obter de forma espontânea em relação à linguagem, à lógica dos objetos, dos valores, dos usos e dos costumes de determinada cultura, proporcionando que esse aluno se aproprie das objetivações da ciência, da arte e de outras produções humanas. Conforme Fernandes (2019, p. 50), “[...] a escola faz parte das instituições burguesas solidificadas no sistema capitalista e, por sua própria contradição inerente, se bem conduzida pela comunidade escolar, pode ser uma das principais ferramentas de auto-emancipação dos ‘de baixo’”.

O desafio docente, na perspectiva das contradições capitalistas, caminha no sentido de formar sujeitos com competências ao mesmo tempo técnicas, para inserção no mercado capitalista, e uma formação ético-política, para atuarem na direção da superação do modo de

produção capitalista. Para Oliveira (2010, p. 2):

[...] trabalho docente não é aquele que se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino, ainda que compreendamos que o cuidado e a atenção são constituintes do ato educativo. Isso quer dizer que a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a se redefinirem suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo.

O professor, nesse sentido, para atuar na transformação social, assume papel fundamental, indispensável para estimular uma perspectiva crítica e reflexiva. Segundo Saviani (2003), é esta a função social da escola: a socialização/democratização do conhecimento elaborado/científico à maioria da população, tendo no professor seu principal mediador. Fernandes (2019, p. 50-51, afirma que:

[...] para mim, o elemento central da educação está na escola e, dentro da escola, na sala de aula, há esse binômio: sala de aula e escola. As amarras de uma sociedade hierarquizada, autocrática e repressiva poderiam ser reformuladas a partir de um processo educacional que transferisse para dentro da escola e da sala de aula um caráter libertador e emancipador, de forma que a classe trabalhadora e os oprimidos pudessem se reconhecer dentro do processo social, cultural, político e econômico numa sociedade de classes, por meio das ações educacionais e pelo convívio democrático fomentado pelas interações no ambiente escolar. O processo educacional acontece fundamentalmente dentro da escola e na sala de aula. Por esse motivo, é preciso que as diretrizes educacionais estejam conectadas às ideias democráticas de educação e deem bases formativas para que o educador possa exercer seu papel de fomentador da consciência crítica, emancipadora e criativa junto aos seus alunos e comunidade escolar.

Nessa direção, ao pensarmos na capacidade potencialmente transformadora do trabalho docente, enfatizamos a necessidade do rompimento da dualidade trabalho manual e trabalho intelectual e, de fato, de se empregar a politecnia, o trabalho como princípio educativo e desenvolver a formação humana integral nos alunos, o que exige do professor condições para agir reflexivamente sobre sua prática de ensino e, assim, propiciar situações de aprendizagem que os ajudem a perceberem seu papel na sociedade e agir para sua emancipação.

Para agir reflexivamente sobre sua prática, é necessário primeiramente que o professor se compreenda como tal, tenha sua identidade como um docente, pois seu trabalho é representativo do sujeito que o executa, já que está intrinsecamente relacionado em como o sujeito se apropriou do mundo objetivo que o cerca e como ele atribuiu significado à sua realidade, aos instrumentos e à cultura humana. Só a partir dessa compreensão, dessa identificação, o professor poderá criticamente questionar e se questionar, engajar-se na atividade profissional e melhorar sua atuação na resolução de problemas que podem advir do

cotidiano educacional.

Assim, durante todo o processo de sua carreira, tanto como professor quanto como aluno, vão estabelecendo relações sociais que irão contribuir para a formação e construção da identidade de professor. Dessa forma, as identidades dos professores são construídas historicamente na sua formação e experiência, que o auxiliará a definir as crenças, as concepções que apresentarão sobre a profissão e sobre a sociedade, sobre o mundo no qual vivem e convivem com os sujeitos históricos de um lugar e de um tempo histórico (SANTOS; RODRIGUES, 2010).

De acordo com Tardif (2014), esse conhecimento é uma construção plural e temporal. Plural por ser constituído de conhecimentos oriundos de várias fontes, como cultura pessoal, conhecimentos disciplinares ou pedagógicos adquiridos na formação universitária, cultura da escola em que trabalha e suas próprias experiências ou de colegas; e temporal por agregar experiências e conhecimentos adquiridos no contexto da história de vida e trajetória profissional do professor, isto é, construídos ao longo de sua vida, antes mesmo de ele se tornar um profissional, com base em sua história escolar e familiar, suas memórias e observações do período em que foi aluno. E aqui podemos destacar a importância de programas como o Pibid, em que os alunos das licenciaturas têm contato com o futuro local de trabalho e dali podem tirar experiências valiosas, que contribuirão para o exercício do trabalho docente.

Para Godinho (2019, p. 18), o trabalho docente é:

[...] uma atividade laboral que requer habilidades, competências e qualificações ligadas às interações humanas, à capacidade de contextualização do saber dialógico, aos territórios, à recusa de dicotomização entre o fazer e o pensar, em suma uma ação focada na ressignificação constante da prática e da teoria.

Portanto, compreender o sentido do trabalho docente poderá contribuir para produzir conhecimento que propicie atitude reflexiva sobre a prática docente. Nesse sentido, concordamos com Ciavatta (2014), quando sinaliza para uma educação que estaria embasada em práticas pedagógicas concretas que buscam romper com uma educação geral e livresca, desvinculada do mundo do trabalho. Uma formação “em todos os aspectos da vida humana - física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional, uma concepção ampla de educação” (CIAVATTA, 2014, p. 191).

Sobre o termo politecnia, segundo Ciavatta (2014, p. 190):

Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural,

política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius, com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX.

A educação voltada para emancipar o sujeito implicaria numa formação que assegure às novas gerações a apropriação dos instrumentos teóricos e práticas, que lhes permita inserir-se ativa e criticamente na luta pela transformação da sociedade atual, que torne os sujeitos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia, indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, enfrentando os desafios postos pela sociedade e não apenas os atuais, mas também os vindouros. Uma formação cuja proposta educacional seja a emancipação da classe trabalhadora e, nesse sentido, o trabalho docente deve ser entendido como primordial na superação da dicotomia entre sociedade capitalista e formação humana.

Uma democratização real possibilitando, assim, colocar a educação a serviço da plena emancipação humana, ou seja, formar alunos que sejam capazes de refletir sobre a condição de sua existência e da sua possibilidade de mudança e de enfrentamento do que está posto e que, dessa forma, se tornem seres pensantes tanto da sociedade na qual estão inseridos quanto da sua força.

2.3 A formação unitária: desafios, limites e possibilidades

A articulação entre teoria e prática, como já mencionamos, elevam a qualidade das ações acadêmicas, que ensejam uma integração no sentido de permitir o trabalho em conjunto, sob as demandas apresentadas no dia a dia da sala de aula e da escola, tanto durante as atividades desenvolvidas nas escolas quanto durante eventos, seminários, palestras, reuniões, planejamentos, entre outros. A conexão entre a união e a prática e a assimilação dessa integração pode despertar a busca pelo saber e pela formação de potencialidades. De acordo com Saviani (2007, p. 419-420):

A educação é entendida como ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social.

Pensar e trabalhar a formação de professores na perspectiva unitária, com a integração entre teoria e prática, que desvela as contradições existentes entre emancipar e instrumentalizar, contribui para se pensar em uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem, própria do materialismo histórico. Como sabemos, nem Marx e nem Gramsci desenvolveram uma teoria pedagógica no sentido próprio, mas suas ideias podem e devem inspirar novas fundamentações, visto que a sociedade atual ainda se encontra dominada pelo capital. A pedagogia histórico-crítica de Saviani é tributária da concepção do materialismo histórico-dialético e tem afinidades com as bases psicológicas, em especial com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vygotsky (2007). Dessa forma, as referências para essa teoria se encontram na formação no trabalho, na escola e na vivência concreta de fatos; numa formação combinada com o conhecimento teórico e metodológico dos professores; na formação docente atenta às múltiplas faces do cotidiano escolar; e na formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo.

Assim, a busca por saberes, sejam escolares ou científicos, sob aporte metodológico e teórico adequado, viabilizam respostas e proposições de alternativas para problemas verdadeiros da realidade do aluno, do seu ambiente de trabalho, da sua instituição de ensino e da comunidade em que está inserido. Todos esses saberes ampliam, dessa maneira, as possibilidades cognitivas e sociais, afetivas e psicológicas, os sujeitos inseridos em contextos bem organizados para esse fim.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002), postulam que a formação de professores para atuar nos diferentes níveis e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteadores:

[...] preparo para o exercício profissional específico, que considerem de um lado a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002, p. 2).

Peréz Gómez (2000) busca debater as características que configuram a formação docente, em relação aos diferentes modos de concepção da prática educativa. Na perspectiva elucidada, ele afirma que:

[...] em decorrência da orientação acadêmica sobre o ensino, esta perspectiva

na formação do professor/a ressalta o fato de que o ensino é, em primeiro lugar, um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou (PERÉZ GOMÉZ, 2000, p. 354).

Práticas pedagógicas incluem, desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem, até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno.

As demandas do professor vão muito além da transmissão de conhecimentos, pois envolve a formação humana a partir do compromisso ético que emerge em nossa sociedade. Dessa forma, a postura assumida por ele é essencial na busca pela formação humana integral. Machado (2008, p. 11) afirma que:

Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

Dessa forma, é pressuposto básico que o docente da educação profissional, e não só dessa modalidade de educação, seja um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, principalmente em tempos de velocidade da tecnologia, e que esse profissional tenha compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. O professor, nessa perspectiva, possui um papel de sujeito mediador/facilitador da aprendizagem.

A teoria histórico-cultural, que tem Vygotsky (2007) como seu principal representante, enfatiza o papel do professor, no sentido de organizador do espaço/tempo educacional, e a importância de ele ter clareza sobre a relação do aluno com a construção do conhecimento, ou seja, é preciso a compreensão sobre a relação estreita entre aprendizagem e desenvolvimento. Na concepção de Vygotsky (2007), a educação deve buscar, em primeiro lugar, a formação da personalidade humana consciente, sendo o professor o organizador do meio social educativo para que isso aconteça. O profissional que organiza de modo intencional e sistemático o trabalho

pedagógico a ser desenvolvido, criando condições de emergência das potencialidades de seus alunos e atuando em conjunto com eles, de modo colaborativo.

O professor tem a responsabilidade de organizar todo o processo educativo, de modo a impulsionar o desenvolvimento social da personalidade humana consciente de seus alunos em direção à constituição de um conhecimento crítico. Para isso, ele deve estimular a realização de pesquisas, uma vez que, por meio dela, o indivíduo desenvolve uma atitude de inquietação e investigação frente à realidade. Demo (2000) ressalta a importância do educar pela pesquisa, pois considera que essa prática, muito além da aula expositiva e dialogada, é a base da educação escolar. Sendo a pesquisa um elemento que, juntamente com o trabalho, deve permear o ensino na Educação Profissional, o professor deve implementar uma prática educativa que promova problematizações, situações que levem aprendizagem, de modo que instigue o espírito investigativo e inventivo dos alunos. Nesse sentido, a pesquisa como princípio pedagógico torna-se cada dia mais relevante para a qualificação dos sujeitos, tornando-se elemento promotor de sua aprendizagem no processo de escolarização, configurando-se em prática essencial para a sua emancipação pessoal.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Esta seção é dedicada às políticas públicas de formação de professores no Brasil. Abarcará uma breve contextualização histórica, os documentos legais que norteiam a formação de professores na contemporaneidade e uma discussão situando os Institutos Federais no contexto dessas políticas, bem como os princípios e concepções acerca da inserção das Licenciaturas nesses Institutos.

3.1 Políticas Públicas de formação docente: breve contextualização histórica a partir dos anos 90

As políticas educacionais, implementadas na década de 1990, influenciaram, por meio de Leis, decretos, resoluções e pareceres, a formação de professores no Brasil, na perspectiva do atendimento às demandas das políticas neoliberais. Como marcos importantes, destacamos aqui a Conferência Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e outros eventos ocorridos no Brasil, segundo as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e as implicações desses eventos, principalmente na (Lei de Diretrizes e Bases) LDB/1996, (Plano Nacional de Educação) PNE/2001-2010, e PNE/2014-2024.

A Conferência em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi financiada pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial, e deu origem a chamada Carta de Jomtien, contendo dez artigos que trazem orientações sobre a Educação Básica e metas a serem atingidas até o ano 2000. A conferência tinha por objetivo difundir a ideia de que a educação, especialmente nos países subdesenvolvidos, deveria realizar as necessidades básicas de aprendizagem, sem aumento exagerado dos custos financeiros e humanos. Nessa oportunidade, difundiu-se a ideia de que a educação deveria garantir as “necessidades básicas de aprendizagem” (Neba) para as crianças, jovens e adultos, e reforçou a centralidade na Educação Básica como prioridade mundial. Os 155 governos que subscreveram a declaração, que foi aprovada, se comprometeram a assegurar a Educação Básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, com metas e compromissos firmados até o ano 2000 (SHIROMA *et al.*, 2011).

Outro evento que seguiu os delineamentos da Unesco para os países emergentes, foi a comissão coordenada por Jacques Delors, que elaborou o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que ficou conhecido como Relatório Delors (1998), tendo em vista a adaptação do indivíduo às mudanças e exigências do mercado de

produção, desde o início da Educação Básica ao Ensino Superior, para “[...] construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e , no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes” (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 56-57). Cabe-nos, aqui, lembrar que a declaração mencionada anteriormente não refletiu o que vinha sendo discutido e analisado em fóruns competentes, já que priorizou programas de formação que atendessem a determinações de ordem internacional. Faz-se necessário, portanto, uma reflexão sobre o papel da Unesco, do Banco Mundial e demais órgãos internacionais em relação à educação.

No Brasil, a privatização e a mercantilização da educação podem ser sentidas nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995/1998 e 1999/2002), devido ao alinhamento das políticas na direção dos objetivos de natureza neoliberal, propostos pelos organismos internacionais no âmbito do Congresso Nacional, e se fazem hegemônicas no país durante a década de 1990, abrindo as portas à privatização em vários setores, afetando, dentre outros, a área educacional, transformando o ensino em mercadoria em favor das demandas empresariais capitalistas, “aquecendo” o setor das instituições privadas, desresponsabilizando o Estado no oferecimento de um ensino público de qualidade para todos.

A primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61). João Goulart publica, em 20 de dezembro de 1961, a qual define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Em 1996, foi criada a LDB 9394/96, que é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil, da educação básica ao ensino superior. Ela dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências, tendo sido criada para garantir o direito à toda população ao acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública.

O texto, aprovado em 1996, é resultado de um longo embate, que durou cerca de oito anos (1988-1996), a partir da XI reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) entre duas propostas distintas. A primeira, conhecida como Projeto Jorge Hage, foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentada na Câmara dos Deputados. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, em articulação com o poder executivo, por meio do Ministério da Educação (MEC). A principal divergência era em relação ao papel do Estado na educação. Enquanto a proposta dos setores organizados da sociedade civil apresentava uma grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo

primeiro grupo, o texto final da LDB se aproxima mais das ideias levantadas pelo segundo grupo, que contou com forte apoio do governo FHC nos últimos anos da tramitação.

Dourado (2002) destaca que, na década de 1990, durante o governo de FHC, as políticas públicas são reorganizadas pela reforma de Estado, que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e diferentes formas de gestão, em particular nas políticas educacionais em conformidade com os organismos multilaterais, sendo estas ações expressas no processo de aprovação da LDB/1996. Foram negligenciadas parte das demandas encaminhadas pela sociedade civil, as quais defendiam uma bandeira educacional diferente da aprovada, tendo em vista que essa sofreu forte influência das organizações internacionais, em especial do Banco Mundial, que “trazia em seus documentos uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (DOURADO, 2002, p. 232).

Nos artigos que trata dos profissionais da educação (61 a 67), do Título VI, percebe-se tais ajustes e exigências no decorrer de seu texto, como no artigo 62, que trata sobre a formação de professores para a Educação Básica, no qual estabelece-se que:

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.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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

Percebe-se que o artigo 62 da LDB/1996 está em consonância com as orientações da Carta de Jomtien, que “permitiu” uma formação aligeirada, barateando os custos, por se tratar de cursos mais rápidos, estimulando a formação dos professores da educação infantil e dos primeiros anos da escolarização que se dê no nível superior, ao mesmo tempo em que se admite, como mínima, a formação no nível médio na modalidade Normal, sendo obrigatória a formação superior apenas para o magistério na educação de nível superior, com a convocação para a pós-graduação, como comprova o Art. 66 da LDB/1996: “a preparação para o exercício do

magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Os artigos 62, 63 e 64, da LDB/1996, acirraram embates sobre a formação de professores no Brasil e reforçaram “[...] a dicotomia entre professores e especialistas e tirou dos cursos de Pedagogia e das Faculdades de Educação o lócus preferencial para a formação do professor para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental” (DEIMLING, 2014, p. 65).

As orientações estabelecidas nos artigos citados contribuíram em vários pontos para a desvalorização e a precarização da formação docente, tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Além de retirar das universidades a responsabilidade de formação dos profissionais da educação, contribuíram para a mercantilização da educação na abertura de novos locais para a formação, a divisão do trabalho docente e as condições diferenciadas de formação para os sujeitos submetidos ao mesmo trabalho.

Os profissionais da educação passaram a ser formados em espaços distintos, com condições desiguais, submetidos a desafios teóricos de qualidade diferenciada e submetidos a divisão do trabalho pedagógico da formação de seus alunos, mas compartilhando o mesmo espaço educativo (FREITAS, 2002). Outro ponto de divergência da LDB/1996 são os parágrafos 2º e 3º, que versam sobre a formação inicial e continuada dos profissionais de magistério, que dará preferência ao ensino presencial, podendo subsidiariamente fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância, ou seja, possibilitando que a formação de professores também aconteça via educação a distância, com o uso de tecnologia educativa, não presencial.

A aprovação da LDB/1996, por ter sido elaborada em governos cujas orientações eram de uma política econômica globalizada e neoliberal, trouxe diretrizes que definiam o perfil da educação no Brasil para atender as demandas de mercado. A LDB ainda foi precedida por legislações que reafirmavam o interesse global, em detrimento aos anseios da classe de educadores, intelectuais e pesquisadores da educação brasileira que vinham discutindo a educação desde a década anterior. Entre elas, podemos destacar a Lei 9131/95, que regulamentou o Conselho Nacional de Educação e instituiu as avaliações periódicas para o ensino superior. A crítica a essas avaliações parte do princípio de que elas trariam diversificação e diferenciação desse nível de ensino. Em consequência disso, haveria uma segmentação dentro das instituições, podendo vir a caracterizá-la como parte do setor de serviços (DOURADO, 2002). O autor citado nos diz que:

[...]como desdobramento desse processo, ocorre uma profunda diferenciação institucional que acarreta, fundamentalmente, mudanças na identidade e na função social da universidade, que passa por um processo de clara metamorfose institucional, ao ser alocada no setor de prestação de serviços e, ao mesmo tempo, que passa a ser entendida, não mais como instituição historicamente autônoma em relação ao Estado e ao mercado, mas, agora, como organização social, heterônoma, resultando em novas formas de adequação ao mercado (DOURADO, 2002, p. 245).

Nessa nova realidade, a escola não é mais considerada como meio eficaz de mediação dos conhecimentos, ficando, assim, subordinada às novas demandas político-sociais. A década de 1990, nesse sentido, especialmente no Brasil, é marcada por profundas transformações que, conforme já afirmamos, tem o objetivo neoliberal de redesenhar a função do Estado. Neste sentido, o governo vigente passou a trabalhar na linha de desenvolvimento de políticas chamadas por Libâneo (2011) de *ajuste*, com o objetivo de modernizar o país e inseri-lo no mundo globalizado, ficando, portanto, subordinado às exigências dos organismos financeiros internacionais. De acordo com Libâneo (2011), em todas essas políticas é fortemente identificado o discurso da flexibilidade, competitividade, produtividade e eficiência do sistema educativo, sob a ótica das exigências mercadológicas. Como consequência, a educação foi transferida da esfera política para a esfera mercantil, ficando refém desse sistema que, querendo ou não, provoca a destruição da cidadania crítica, em que privatizar e descentralizar a escola é mais importante que formar aquele que promove a construção do saber, no caso, o professor.

Dessa forma, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, proposta para a década de 1990, sinalizou seu consentimento à reforma educacional para a Educação Básica e para o Ensino Superior, não necessariamente universitária, deixando claro sua submissão às orientações dos organismos internacionais. Nesse contexto, Freitas (2002, p. 144) afirma que:

Apesar de todos os esforços das comissões de especialistas no sentido de garantir a qualidade dos cursos a serem autorizados, nestes últimos quatro anos do Governo Fernando Henrique observa-se a expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores. Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responde às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado. Em uma conjuntura de desvalorização da profissão do magistério, caracterizada pela degradação das condições de funcionamento das escolas, pelas péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira (CNTE, 2001), as novas instituições criadas têm encontrado dificuldades na manutenção de seus cursos de formação de professores exclusivamente como curso normal superior.

Essa crescente demanda pela formação superior no país culminou em um fecundo campo mercadológico, que concedeu oportunidade às instituições privadas, seguindo também diretrizes de organismos internacionais, contribuindo para a ação mais minimalista e regulatória do Estado. O que se percebeu foi a desconcentração, em vez da descentralização das ações, tendo em vista que não houve, de fato, autonomia por parte das universidades, principalmente no que diz respeito ao controle financeiro, evidenciando mais uma vez o quão dependente do sistema financeiro é o sistema educacional. Nessa perspectiva, compartilhamos da ideia de Gadotti (2005), para quem a educação faz parte de um subsistema que, dentro de uma sociedade de classes, exerce um papel ideológico, no sentido de ocultar o projeto social e econômico da classe dominante.

No início do século XXI, as políticas educacionais instauradas para a formação de professores, bem como ações como a criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1996; a Lei 10.178/2001, que aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE) para o período 2001-2010; e a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, não mudaram os embates instaurados do que fora proposto na LDB/1996, que não previa recursos especificamente para a formação docente. O PNE/2001, pelos vetos presidenciais recebidos que incidiram sobre o financiamento, aumento dos gastos com educação e ausência de recursos para o cumprimento das metas estabelecidas, e o PDE, por não possuir elementos de um plano como: diretrizes, diagnósticos, recursos, programação e avaliação, o que não privilegiou investimentos financeiros concretos para formação docente.

Em síntese, o Plano Nacional da Educação (PNE), tem como 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, p.6).

Nas metas que se referem à formação de professores, o PNE/2001 também fixa prioridades segundo o dever constitucional e as necessidades sociais:

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.
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, p.6-7).

O PNE/2001 enfatizou também o papel da Educação a Distância (EaD) no ensino superior, destinando seu capítulo 6 inteiramente a essa modalidade. Na prática, a EaD se concretizou por meio de políticas públicas e programas do governo federal, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), Estados e Municípios, que visassem à formação inicial e continuada, como o Programa de Formação de Professores em Exercício (Pró-Formação), criado em 1999 para atender às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil e ampliado em 2004 para todas as regiões, voltado para a formação em nível médio de professores dos anos iniciais (1ª a 4ª séries) do ensino fundamental; o Programa Pró-Infantil, criado em 2005 e destinado à formação em nível médio de professores de educação infantil; o Pró-Letramento (modalidade semipresencial), programa de formação continuada para professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Dentre os desafios para a concretização do PNE/2001, destaca-se a definição de várias metas a serem cumpridas em prol da formação de professores, porém, muitas das metas estabelecidas exigiam regulamentação por outras políticas, ações e programas do governo para que fossem implementadas. Dentre as leis criadas para regulamentar o PNE/2001, vale a pena citar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, que coloca à disposição dos estados e municípios instrumentos para avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007a). Por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a União sinaliza um futuro sistema nacional público de formação de professores, tendo o Programa Institucional de Iniciação da Docência (Pibid) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como precursores desse processo. Vale lembrar que boa parte desses programas foram implementados no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que iniciou seu mandato em 2003.

Na UAB, existe a cooperação entre os entes federados, uma vez que as universidades públicas oferecem formação aos professores sem curso superior ou formação continuada aos já graduados, na modalidade a distância ou semipresencial, em polos mantidos, prioritariamente, em municípios nos quais não existe a oferta de cursos de formação. Já o Pibid segue na mesma direção da UAB, no que se refere à cooperação entre os entes federados, mas nesse Programa são ofertadas bolsas de iniciação à docência aos licenciandos que se dedicam a ações práticas

nas escolas públicas e que se comprometem com o exercício do magistério na rede pública. Nesse sentido, a UAB e o Pibid dialogam com objetivos do PNE, tendo em vista que há a ampliação dos programas de formação continuada, assegurando aos professores a possibilidade de adquirirem a qualificação exigida por lei, por meio da colaboração da União, dos estados e dos municípios e há também a utilização da educação a distância como instrumento de ampliação ao acesso à educação superior.

No PNE/2001, uma das metas estabelece que, no prazo de um ano após sua aprovação, fossem estabelecidas diretrizes e parâmetros curriculares para as diferentes modalidades e níveis de ensino. Nesse cenário, no sentido de questionar e debater acerca da formação dos profissionais da educação, com a intenção de construir e encaminharem propostas de Diretrizes Curriculares para a formação de Professores ao Conselho Nacional de Educação (CNE), entidades representativas da sociedade civil no campo da educação se reuniram, dentre elas a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), o Centro de Estudos Direito e Sociedade (Cedes) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidade Públicas Brasileiras (Forundir).

Nessa perspectiva, foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), em 1998, que fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina e, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), direcionadas para a formação de professores da Educação Básica de Nível Superior nos cursos de Licenciatura e de graduação plena, Resolução CNE/CP 01/2002, seguida da promulgação da Resolução CNE/CEP 02/2002, que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior.

O que podemos perceber é que o PDE trouxe impactantes mudanças em relação ao acesso, à qualidade e à permanência dos jovens na educação superior. Entretanto, cabe destacar que, no Brasil, a educação escolar está vinculada às políticas públicas desde sua independência, mas essas políticas sempre foram marcadas por processos elitistas e por discontinuidades de programas. Mesmo no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que, apesar de promover democratização no acesso ao ensino superior, ainda carrega resquícios de um sistema capitalista presente na educação. Esta, que ainda não foi reconhecida pelo seu caráter principal que é a formação humana e não a formação do homem produtivo (GATTI, 2008).

No caso do PNE com vigência para o decênio 2014-2024, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, a aprovação se deu após quase quatro anos de tramitação no Congresso Nacional. Como já vimos neste texto, o PNE/2001 não conseguiu muitos dos resultados pretendidos para a educação, principalmente pelos vetos recebidos pelo então presidente da república, FHC, nas metas sobre o financiamento, que minimizaram os investimentos para a formação docente, e pela quantidade de metas que exigiam a definição de outras políticas, ações e programas do governo a serem regulamentadas. No PNE/2014, há que se ressaltar a participação da sociedade civil que, de forma organizada entre debates e consensos, tiveram várias de suas propostas inclusas no projeto, que virou lei.

No PNE/2014, são apresentadas dez diretrizes e, dentre elas, está disposto: “X – Valorização dos(as) Profissionais da Educação” (BRASIL, 2014, p.14). Essa diretriz está contemplada dentro das metas 15 a 18, essas quatro metas são importantes para enfrentar o desafio da formação docente. A meta 15 é específica sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação e estabelece que a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal devem garantir, até o prazo de um ano de vigência do PNE/2014, que todos os professores possuam graduação em nível superior, licenciados em suas áreas de atuação, apresentando treze estratégias para esse fim, das quais destacamos: a reforma curricular das Licenciaturas, a valorização do estágio e ampliação de programas de iniciação à docência.

As dificuldades existentes para o cumprimento dessa meta estão na diferenciação das igualdades e condições da formação oferecidas nos grandes centros e nas cidades do interior; no número de professores que são obrigados a assumir disciplinas fora da sua área de atuação, para as quais não têm nenhum tipo de formação; na distância que separa os currículos das Licenciaturas nas universidades da realidade da sala de aula das escolas públicas e na disparidade dos salários recebidos entre os profissionais com mesmo nível de formação; e na contradição entre dar-se a preferência à formação específica de nível superior, mas remeter-se às diretrizes da LDB/1996, que permitem como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A meta 16 estabelece que 50% dos professores da Educação Básica deverão ter pós-graduação até o fim do decênio de vigência do PNE/2014, ou seja, até 2024, e garantir a formação continuada a todos os professores em sua área de atuação, sendo uma das seis estratégias ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da Educação Básica, o que se pode considerar como um avanço, já que, até então, a oportunidade da pós-graduação e com bolsa de estudo restringia-se praticamente aos professores do Ensino Superior.

A meta 17 enuncia um grande desafio, mas também um grande avanço, se for devidamente implementada. Nessa meta, estabelece-se a equiparação dos salários do magistério com o de outros profissionais com escolarização equivalente, fixando o prazo para cumprimento até o sexto ano de vigência do PNE/2014. Para tanto, dispõe de quatro estratégias de modo a viabilizar a implantação de um fórum permanente para acompanhamento da implantação do piso nacional salarial:

17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional (BRASIL, 2014, p. 3).

Há também, na meta 18 do PNE/2014, a preocupação em assegurar a implantação de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, no prazo de dois anos. Nessa meta, as oito estratégias estabelecem a efetivação de cargos de docentes:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;

18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;

18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira (BRASIL, 2014, p. 3-4).

Diante disso, a meta 20 discorre sobre os repasses e transferências de recursos da União para os entes federados, que visa ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 10% do Produto Interno Bruto do país (PIB). Porém, aqui está um dos maiores desafios, pois regulamentou-se que o investimento público não será somente para a educação pública, mas também para a rede privada, quando foram ampliadas as ofertas de matrículas da Educação Profissional Técnica nas entidades privadas de formação profissional (Sistemas S), no atendimento a programas como Programa Universidade para Todos (Prouni), o Ciência sem Fronteiras, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Diante das constantes mudanças ocorridas ao longo desses anos, podemos observar que houve grande avanço, mas, sem dúvida, ainda há muito a se fazer pela educação brasileira. No percurso histórico, em diversos momentos nos deparamos com políticas públicas que vislumbravam melhorias educacionais, quase sempre pressupondo a necessidade de aprimoramento na formação de professores. É notório, portanto, observar que a história das políticas públicas educacionais e a própria história da educação se misturam, sendo aquela, então, um objeto importante para a edificação histórica da educação. Não se pode falar de história da educação brasileira sem mencionar o percurso das políticas públicas educacionais, nem mesmo distinguir uma da outra. Por isso, estudaremos, a seguir, mais detalhadamente, documentos que direta ou indiretamente interferiram no processo de formação de professores nos últimos anos.

3.2 Formação de professores na contemporaneidade: documentos legais

No contexto atual de políticas de formação para o magistério, Scheibe (2008) chama a atenção para o fato da formação acadêmico-científica pedagógica rigorosa se apresentar como uma imperiosa necessidade, dada a epistemologia da prática docente. A formação de professores, assim, assume total importância, mediante a tantas transformações que vêm ocorrendo no setor político, social e econômico, fazendo com que o professor seja realmente um profissional qualificado para atuar na área educacional. Em meio a esse cenário, Imbernón (2008, p. 29) nos aponta dois fatores essenciais para a formação docente:

[...]os fatores da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação (a preocupação com a cidadania, o meio ambiente, a diversidade, a tolerância, etc.) [...]. Isso desencadeará um questionamento das práticas uniformizadoras e potencializará a formação a partir de dentro, na própria instituição ou em contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores.

O século XXI buscou novos paradigmas nas dimensões econômica, política e, obviamente, educacional. À medida que ascende o neoliberalismo e a tendência explicativa pós moderna, percebe-se uma defesa acentuada de novas habilidades e competências a serem exigidas na formação de professores, colocando-se em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor. Nesse processo reformador, a ênfase recai sobre a formação prática do professor.

A justificativa apresentada para tanto é que o profissional/estudante precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, desde o início do curso, uma vez que os cursos teriam sido, até então, muito teóricos e desvinculados do meio escolar. Nessa ótica, a reestruturação dos cursos favorecerá uma forma de unir teoria e prática, mas com uma evidente valorização do saber prático.

Segundo Schön (2000), esse modelo permeia todo o contexto da vida profissional e está presente nas relações entre pesquisa e prática, pois espera-se que o pesquisador forneça a ciência básica e as técnicas dela derivadas para diagnosticar e resolver problemas da prática que serão aplicados pelos profissionais. Como eixo dos cursos de formação de educadores, a prática é entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais, denominada “epistemologia da prática”. A formação do professor é vista como algo prático. Formozinho (2009, p. 99), afirma que:

[...] a formação prática dos professores baseia-se numa perspectiva que considera as aprendizagens experienciais e os processos de socialização tão ou mais importantes para o desenvolvimento humano e profissional como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem.

A relevância da prática passa a ser decisiva, é preciso lembrar que qualquer reforma educacional “supõe mudanças nas práticas epistemológicas e institucionais da escolarização, um de seus pilares é a necessidade de conceber diferentemente o aluno e o professor” (MIRANDA, 2000, p. 2). A concepção que passou a orientar a ideia de reforma na formação do professor é que ele se transforma e “melhora” à medida que, a partir de situações práticas reais, se torna responsável pela construção do seu saber e da sua prática pedagógica.

Formar um educador que seja capaz de colaborar na construção de conhecimentos socialmente significativos, como uma síntese entre as experiências e os conhecimentos produzidos nas condições sociais e culturais dos processos de vida e de trabalho dos educandos e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade, torna-se central em uma proposta de formação.

Gramsci (1981, p. 18) já tinha essa percepção:

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente).

O desafio apontado por Gramsci exige uma sólida base teórica e epistemológica, para que, em sua formação, o educador possa ter condições de realizar o movimento de considerar a íntima ligação desses problemas e da educação como um todo constituído e constituinte da realidade sociopolítica, e não numa visão fragmentada subordinada às noções de competência, mercantilista e desistoricizada. Como bem afirma Vazquez (1977, p. 207):

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Práxis, compreendida como prática social transformadora, não se reduz ao mero praticismo, tampouco à pura teorização. Nessa compreensão, a relação teoria e prática são indissociáveis. A compreensão da realidade, sustentada na reflexão teórica, é condição para a prática transformadora, ou seja, a práxis. A atividade transformadora é, então, atividade

informada teoricamente. Portanto, só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação.

No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isso acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência.

A conceituação no campo da formação tem sido articulada com medidas do Banco Mundial, da Unesco e da Cepal, que veem no professor, protagonista da modernização, um sujeito a ser profissionalizado. A estratégia discursiva engendrada pelos órgãos oficiais construiu não só a imagem do professor como um não-profissional, cujas ações redundavam não raro em perdas para os alunos e para o sistema de ensino, mas também a representação de que só ele criaria as condições para a realização do projeto governamental.

Os determinantes das reformas lastreiam-se em razões que ultrapassam o campo das preocupações com a qualificação docente, ou seja, o Estado projeta no professor a produção das competências demandadas pelo mercado. Algumas destas respostas estão nas diretrizes curriculares, pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos, articuladas quer à centralidade conferida ao professor na realização do plano governamental, quer àquelas competências que assegurariam a empregabilidade. Daí indicar que todo conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram direcionadas para a formação de professores da Educação Básica de Nível Superior, nos cursos de Licenciatura e de graduação plena, Resolução CNE/CP 01/2002, seguidas da promulgação da Resolução CNE/CEP 02/2002, que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior.

A proposta era elencar políticas para a formação de professores, visando, sobretudo, à adequação dessa formação aos modos de produção. Dessa maneira, foram incorporadas à redação da proposta jargões do âmbito administrativo econômico, como competência e flexibilidade, e reconhecida a importância de itens, como colaboração e trabalho em equipe, uso das tecnologias da informação e da comunicação, trato da diversidade, dentre outros presentes nos discursos empresariais. Aliás, a noção de competência é o eixo norteador da referida resolução, orientando a política e os currículos da formação dos professores.

De acordo com Scheibe e Bazzo (2013), a partir dos pressupostos e orientações emanadas das DCNs de 2002, nasceu a exigência de uma reconstrução na organização e

desenvolvimento dos cursos de Licenciatura, bem como a necessidade de mudanças de concepção dos formadores. As instituições de formação de professores passaram a discutir e implementar reformas nas estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas, no sentido de atender às normas legais. Ainda conforme as autoras, é preciso considerar as descontinuidades das reformas educativas destinadas aos professores, influenciadas por inúmeros fatores políticos e culturais:

Dentre eles destacam-se, de um lado, a ausência de uma política de Estado que assuma sua responsabilidade pela formação inicial dos professores com a qualidade requerida pelo mundo contemporâneo. De outro, o pathos institucional revelado, entre outros indicadores, pela força de posicionamentos rigidamente estratificados em relação à natureza e ao valor do conhecimento científico e ao papel social da educação superior voltada a formar professores, colocando esta última tarefa em situação francamente subalterna àquela. É importante observar que tal posicionamento é consentâneo a posturas político-institucionais que privilegiam o trabalho acadêmico de investigação e produção do conhecimento, em detrimento do trabalho da docência (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 23).

Cabe salientar que esse processo de reestruturação dos cursos, para atender as Diretrizes de 2002, se constituíram em um processo longo e permeado de ações a serem desenvolvidas, que, em sua maioria, não dependiam das instituições formadoras e sim de políticas e ações de iniciativa da União.

Em julho de 2015 novas diretrizes para a formação inicial de professores, em nível superior, são apresentadas, trata-se da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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. Essa Diretriz é que norteará, a partir da data de publicação, os cursos de formação de professores e, diferentemente da anterior, estabelece prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior façam as devidas adequações em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI).

De acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sob a resolução de nº 2, de 1º de julho de 2015, art 3º:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos

sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p. 4).

A resolução considera a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Define também, em seu artigo 6º, os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, definindo que a formação inicial e continuada deve contemplar:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p.5).

Para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as novas DCNs definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria. Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.

Outra definição fundamental para a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 20 de dezembro de 2017, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Outro ponto que as novas DCNs definem, em seu artigo 8º, é que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência.

No dia 05 de janeiro de 2021, o MEC publicou a Resolução CNE/CP nº 01, a qual se associa ao conjunto de instrumentos legais e normativos que instituíram a reforma do Ensino Médio, manifesta na Lei nº 13.415/2017. Agrega-se à base normativa da referida reforma as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM - Resolução CNE/CEB nº 03/2018), à Base Nacional Curricular Comum (BNCC - Resolução CNE/CEB nº 04/2018) e à quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT - Resolução CNE/CEB nº 02/2020).

O Parecer tem como destaques a maior aproximação entre o processo formativo e o setor produtivo; estímulo à implementação de itinerários formativos flexíveis por eixos desdobrados em áreas tecnológicas que contemplam a articulação de cursos e programas, inclusive os programas de aprendizagem profissional; simplificação do processo de atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; o reconhecimento do notório saber aos docentes que atuam na formação técnica e profissional, para atender ao disposto no inciso V do Art. 36 da LDBEN (incluído pela Lei nº 13.415/2017) – reconhece que a formação profissional se baseia em saberes que não estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino.

O artigo 3º da Resolução CNE/CEP nº 1 de 05/01/2021, destaca como princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica:

- I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;
- II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais,

em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;

V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;

VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;

VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;

X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;

XI - observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;

XII - observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais, para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho;

XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes;

XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas;

XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;

XVI - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino;

XVIII - fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos; e

XIX - promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa (BRASIL, 2021, p. 1-2).

O que se pode perceber é que tal resolução instrui uma formação humana-escolar que não tem como horizonte o processo de integração das dimensões estruturantes da vida social, tais como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Esse novo arranjo de elegibilidade e certificações intermediárias possibilitará, na prática, a saída dos estudantes sem integralizar o curso inteiro, sem desenvolver um perfil que compreenda a dimensão científica de sua formação técnica. Esse modelo de educação acaba reforçando desigualdades e retrocedendo na luta histórica por um currículo que supere o chamado dualismo estrutural: aquele que segrega o trabalho intelectual do trabalho manual.

Esse sentido transcendente da educação como capacidade de conhecer e de atuar, de transformar e de ressignificar a realidade, pode estar oculto na negativa secular da educação do povo na sociedade brasileira, sempre escamoteada, por um meio ou por outro, na sua universalização. E pode estar no dualismo alimentado de diversas formas, inclusive na profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimentando uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação *omnilateral* (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 93)

O desafio está em criar uma organicidade, uma resistência e uma autonomia para defender o currículo integrado como projeto de desenvolvimento humano, político, ético e pedagógico, o itinerário formativo apresenta-se como uma saída para o mercado de trabalho, uma simplificação curricular que gera uma perda da qualidade de formação que o estudante sequer sabe avaliar. Ciavatta (2021, p. 14) conclui que “com a autonomia que os IFs possuem, quero crer que, não obstante o golpe dos itinerários formativos, gestores e professores podem pautar a aplicação das DCN pela sua reconhecida experiência em oferecer educação profissional e técnica de qualidade”.

No fundo, o que se percebe é uma formação subordinada aos interesses do mercado, a desqualificação do ensino público com vistas ao seu esvaziamento como direito social e sua transformação à condição de mera mercadoria. O combate a estas questões envolve a participação efetiva, conforme Ciavatta afirma acima, para que se tenha uma educação de qualidade voltada para a formação *omnilateral*.

3.3 A inserção das Licenciaturas nos Institutos Federais: princípios e concepções

Historicamente, as Instituições Federais de Educação Ciência e Tecnologia atuam no

oferecimento de cursos técnicos de nível médio. Com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com o intuito de reorganizar as instituições federais profissionais. A partir daí ocorreu a expansão da educação superior nessas instituições.

Os Institutos Federais, de acordo com essa lei, se constituem em estabelecimentos especializados na oferta de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializados em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. A oferta de ensino superior amplia o compromisso dos IFs com os cursos de formação de professores, somando esforços para reduzir o enorme déficit entre a demanda e a oferta de licenciaturas em nosso país.

Investir na formação de professores para a formação profissional e tecnológica no Brasil é apresentar propostas para sua concretização, como a construção de diretrizes políticas que fomentem o desenvolvimento e estruturação das licenciaturas por meio de apoio à pesquisa, valorização das atividades de ensino e extensão, cujo centro seja a formação docente, aliadas ao fim de reformas descontínuas. É necessário que as instituições criem políticas de formação para a cultura da formação docente.

Oliveira e Burnier (2013, p. 154) salientam que tal formação nos IFs se constitui em um novo desafio:

[...] os institutos devem investir em uma agenda de estudos e pesquisas educacionais coordenada por um setor próprio que lhe dê organicidade. Ao lado disso, investir na constituição de um setor educacional responsável pela gestão e realização da formação de professores, em atuação conjunta com outros setores, ligados às denominadas áreas de conteúdo.

Frigotto (2001) já havia mencionado esse desafio e acrescenta a ele a busca de construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, a emancipação da classe trabalhadora. A educação profissional atrelada a uma perspectiva de uma formação politécnica que, segundo Ciavatta (2014, p. 191), visa formar “em todos os aspectos da vida humana-física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional, uma concepção ampla de educação”.

Uma formação que assegure às novas gerações apropriação dos instrumentos teóricos e práticas que lhes permitam inserir-se ativa e criticamente na luta pela transformação da sociedade atual, enfrentando os desafios postos pela sociedade. Nesse sentido, poderia se alcançar uma democratização real, possibilitando, assim, colocar a educação a serviço da plena emancipação humana.

Com base no aporte teórico apresentado, constata-se a importância da educação e da formação dos profissionais, conforme aponta Saviani (2012, p. 81):

[...] apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *ethos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

Kuenzer (2004) expõe a necessária ampliação do trabalho dos profissionais da educação, a superação da fragmentação do trabalho pedagógico, na tentativa de articular teoria e prática. O trabalho docente deve, então, ser fundado:

[...] nas categorias de uma pedagogia emancipatória que tenha como finalidade superar a contradição entre capital e trabalho. Caso contrário, pode simplesmente vir a corresponder a substituição do trabalho especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa, o qual nem sempre é criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação. Por isso não basta a unificação no âmbito da formação; é preciso que esta se dê a partir das categorias que historicamente tem se construído no campo da pedagogia emancipatória, articulada às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão (KUENZER, 2004, p. 81).

Trata-se de relacionar o conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico com vistas à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética (KUENZER, 2008). Nesse sentido, as licenciaturas se configuram como essenciais, por serem um espaço privilegiado de formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente.

Pretendemos, aqui, analisar a temática a partir de uma revisão bibliográfica, com foco na implementação das licenciaturas nos IFs e, como categorias de análise, a formação docente, a verticalização e a identidade institucional.

Dessa forma, para levantamento bibliográfico, buscamos produções de Pós-graduação *stricto sensu* que tivessem como objeto as Licenciaturas nos IFs. Realizamos consultas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando trabalhos apresentados e publicados entre 2010 e 2018. Utilizamos o descritor “licenciaturas e educação profissional e tecnológica” e, como método para identificar os trabalhos, utilizamos a leitura dos títulos e/ou resumos, a fim de identificar os objetivos e conclusões. Já o descritor “licenciaturas nos Institutos Federais” apresentou 235 resultados, dentro do recorte temporal, sendo que, para

selecionar os trabalhos que se aproximavam do nosso objeto de pesquisa, qual seja as licenciaturas nos IFs, foi necessária a leitura de resumos e, por vezes, de trechos de trabalhos. A pesquisa culminou com a escolha de onze trabalhos, sendo 6 dissertações e 5 teses.

Por meio da BDTD e dos descritores já mencionados, procuramos descrever as produções acadêmicas que têm como objeto as Licenciaturas nos Institutos Federais, não nos limitamos apenas a “[...]identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Com vistas a refletir sobre a nossa temática, por meio do estado da arte ou estado do conhecimento, vamos apresentar as análises realizadas, pois algumas constatações merecem atenção. O Quadro 1, apresentado a seguir, discrimina o ano de defesa, o tipo de produção acadêmica (dissertação ou tese), a qual programa de Pós-Graduação *stricto sensu* está vinculada, autor, título e categorias de análise.

Quadro 1 - Teses e dissertações obtidas junto à BDTD sobre licenciaturas nos Institutos Federais:

Ano / Tipo	Instituição	Autor (a)	Título	Categorias de análise
2013/dissertação	UNB	Daniela Fernandes Gomes	Implementação de licenciaturas para a formação de professores da educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Implementação das Licenciaturas, formação de professores, verticalização.
2013/dissertação	UFG/CAC	Fabiano José Ferreira Arantes	Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes	Formação docente, políticas de formação nos Institutos Federais.
2013/dissertação	UFRGS	Maria Celina de Assis	Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios.	Formação e autoformação de professores, verticalização, territorialidade.
2013/dissertação	PUC-Goiás	Shirley Carmem da Silva	Políticas de expansão da educação profissional nos anos 2000: o que pensam os	Categoria de trabalho, formação do professor, atuação do Estado.

Ano / Tipo	Instituição	Autor (a)	Título	Categorias de análise
			professores?	
2015/dissertação	USP-FE	Maria Flávia Batista Lima	A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: percursos e características.	Formação de professores, construção das licenciaturas.
2015/tese	PUCRS	Priscila de Lima Verdum	Formação inicial de professores para Educação Básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade a partir de um estudo de caso no IFRS.	Trabalho, qualidade na formação docente, verticalização, identidade das licenciaturas, formação de formadores.
2016/dissertação	UFRRJ	Iná Jana Souza de Aquino	A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma faceta da política nacional de formação de professores	Expansão do ensino superior, evasão, elaboração do PPP, processo de escolha do curso de licenciatura, infraestrutura, formação acadêmica, estágio supervisionado, regime de trabalho.
2016/tese	PUC-Goiás	Simone da Costa Estrela	Políticas das licenciaturas na educação profissional: o ETHOS docente em (des)construção.	Profissão professor-professora, formação, valorização, proletarianização, trabalho docente, elementos do ethos docente.
2017/tese	UFRGS	Deloíze Lorenzet	Expansão e Democratização da Educação Superior Brasileira: a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais no estado	Formação de educadores, origens sociais dos estudantes, democratização do ensino.

Ano / Tipo	Instituição	Autor (a)	Título	Categorias de análise
			do Rio Grande do Sul	
2017/tese	PUC-Goiás	Iraci Balbina Gonçalves Silva	Contexto da educação profissional e tecnológica no Brasil: olhares sobre as licenciaturas.	Identidade institucional, verticalização, formação de professores.
2018/tese	UNB	Carlos Alberto de Ávila	Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na perspectiva da inovação institucional: um estudo de um modelo teórico-empírico à luz de indicadores institucionais.	Modelo teórico dos Institutos Federais, inovação institucional. Indicadores institucionais, verticalização.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2019).

Com base nas categorias de análise do quadro 1, oriundos da pesquisa dos elementos que surgiram a partir das leituras, apresentam-se as discussões de forma sistematizada por meio de categorias finais, que são: implementação das licenciaturas, formação docente, identidade institucional e verticalização.

Sobre a implementação das Licenciaturas, abordaremos aqui as discussões de Gomes (2013), Lima (2015), Aquino (2016), Lorenzet (2017) e Ávila (2018) que discutem sobre a implementação das Licenciaturas nos Institutos Federais.

Considerando o período de busca utilizado, o trabalho mais antigo refere-se a uma dissertação de mestrado junto a Universidade de Brasília. Nessa perspectiva, Gomes (2013) buscou compreender o processo de implementação dos cursos de Licenciatura para formação de professores da Educação Básica no Campus de Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Sobre esse processo de implementação no Campus Januária, a autora coloca que:

[...] depreende-se que a Instituição não estava preparada de modo suficiente para a oferta de educação superior, tanto no que diz respeito à infraestrutura física e de pessoal como em relação aos regulamentos institucionais e a própria mentalidade dos servidores. Ainda segundo os relatos apresentados anteriormente, a mudança trouxe consigo um aumento de encargos e responsabilidades, sem, contudo, haver uma suficiente preparação prévia. Tal aspecto provocou, segundo os relatos, sobrecarga de trabalho para algumas

peessoas (GOMES, 2013, p. 87).

Procedendo a análise, a autora ressalta que:

Conforme os relatos expostos anteriormente, tem-se aí duas questões cruciais, a saber: a falta de atratividade das Licenciaturas devido à desvalorização pela qual passam os cursos de formação de professores, e o fato de a legislação generalizar a obrigatoriedade para o universo de IFs sem se preocupar com as reais condições de cada Instituição para a oferta dos cursos em questão (GOMES, 2013, p. 100).

Assim, para se resolver o problema da carência de professores, não é necessário só o aumento de vagas de cursos de formação nos IFs, mas também de “investimento em políticas públicas de valorização da profissão, de melhoria das condições de trabalho, de melhoria na qualidade da formação inicial e continuada, entre outros aspectos” (GOMES, 2013, p. 125).

Dando continuidade, Lima (2015) também teve como objeto a expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no marco da política governamental de criação dos IFs, por meio da Lei n.º 11.892/2008, na perspectiva de reorganizar o ensino da rede federal profissional tecnológica. Através de procedimentos metodológicos quantitativos, a pesquisadora constatou expansão no percentual de matriculados em cursos de graduação, sobretudo em cursos de licenciaturas nos IFs. O estudo também aprofundou a investigação sobre a construção dos cursos de licenciatura no IFSP, principalmente com a coleta de informações sobre os percursos, as características e as concepções que envolveram a construção da formação de professores nesse espaço.

Segundo Lima (2015), o desenvolvimento das licenciaturas envolve ainda um processo em construção na instituição, pois implica a ampliação de espaços, a contratação de profissionais e a aquisição de equipamentos e materiais específicos aos cursos. O modelo de formação de professores em funcionamento enfatiza os conhecimentos específicos disciplinares dos cursos, pois ainda há poucas discussões em torno das questões propriamente pedagógicas.

Aquino (2016) buscou descrever as características da criação e oferecimento dos cursos de Formação de Professores nos IFs, cujo objetivo geral era verificar como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro está enfrentando a obrigatoriedade legal de oferecer cursos de licenciatura. A autora discute questões ligadas à legislação vigente, aos profissionais envolvidos e à infraestrutura oferecida para o oferecimento desses cursos, bem como reflexões a respeito da qualificação do corpo docente, dificuldade para abertura dos cursos, localização, impactos na qualidade, entre outros. Ela constatou que, quanto à formação dos profissionais que ministram as disciplinas pedagógicas, os docentes, em sua maioria,

contam com alto nível de qualificação, sendo que mais de 95% possuem titulação de mestrado ou doutorado, majoritariamente realizados em cursos de universidade federais, contudo, mais da metade desses profissionais, 56%, não possuem formação *stricto sensu* na área de educação ou ensino, o que pode dificultar o desenvolvimento de uma discussão que possibilite a reflexão mais profunda a respeito dos aspectos pedagógicos dos cursos. Outro ponto em destaque diz respeito ao Estágio Supervisionado, que é visto muito mais como uma formalidade legal a ser cumprida, do que como uma etapa indispensável da formação. Já um ponto positivo são os esforços, tanto dos coordenadores quanto dos Núcleos Docentes Estruturantes, em propor e apresentar novos Projetos Pedagógicos para os Cursos de Licenciatura, defendendo a docência como eixo principal.

Lorenzet (2017) também envolve a temática da expansão e democratização da Educação Superior e a oferta dos cursos de Licenciatura em IFs no estado do Rio Grande do Sul, o objetivo é compreender e analisar o processo de expansão das Licenciaturas e problematizar sobre esta contribuição. Em linhas gerais, a pesquisadora concluiu que cabe zelar pelo posicionamento de estabelecer um acompanhamento crítico na implantação e consolidação dos IFs, no sentido de reivindicar pelo cumprimento legislativo de ofertar cursos de Licenciaturas de modo articulado a um projeto de sociedade em que a educação seja considerada um investimento.

Ávila (2018) discutiu o fortalecimento da política pública de EPT por meio da expansão da oferta para todo o território nacional. A tese tem como objetivo geral comprovar a sustentação de aspectos inovadores dos Institutos Federais Brasileiros e apresenta como proposta a construção de um modelo teórico, a partir do marco legal de criação da nova instituição, visando subsidiar a identificação dos aspectos de inovação institucional dos IFs.

Para Ávila (2018), a “criação” dos IFs como instituição se constitui em processo inovador, superando o modelo pelo qual se caracterizavam a passagem de um estágio institucional para outro, portanto, merece o destaque e o *status* de política pública inovadora, demarcando uma nova fase na oferta da educação profissional e tecnológica federal no país. Ele constatou que as discussões a respeito das possibilidades da EPT podem conduzir a propostas efetivas para a solução de alguns problemas, tais como o desemprego dos jovens e adultos, além de contribuir efetivamente para o desenvolvimento tecnológico nacional e mundial. Destacou, também, que o principal diferencial se fundamenta na possibilidade de oferta de vários níveis de ensino. Entretanto, ressalta-se que o leque provocado pela abrangência desse modelo pode provocar distorções em relação ao projeto inicial de criação dos IFs.

O pesquisador afirma ser de grande importância o desenvolvimento das atividades a partir da articulação de todos os atores que ofertam EPT, como entre o sistema “S” e os IFs, na medida em que se fortalece a implementação da política pública, em substituição ao modelo

atual, no qual todos os atores articulam de forma individualizada com o poder público, concorrendo muitas vezes para a sobreposição das ações foco da política central. Afirma, ainda, que não há mudanças significativas a partir da comparação dos IFs com suas antecessoras, referente a inovações no processo administrativo e didático/pedagógico.

No contexto de formação docente, Lima (2015) verificou que os cursos de licenciatura foram criados, sobretudo, com a justificativa de falta de professores para atuação na educação básica e pela proposta governamental de utilização das instalações da rede federal profissional tecnológica para este fim. A criação dos cursos envolveu diferentes opiniões dos profissionais da instituição, que não apresentaram consenso sobre esse novo locus de formação de professores, desde as primeiras experiências com as licenciaturas criadas ainda no CEFET-SP.

Lorenzet (2017) afirma que a luta permanente é pelo resgate da atratividade e prestígio social docente, principalmente aos que trabalham com a Educação Básica, considerando que é na dinâmica das relações sociais e na elaboração das políticas públicas educacionais que precisamos ocupar o espaço e buscar sua transformação. Por fim, além de incentivar a expansão e a interiorização da Educação Superior, também acredita ser necessário defender a sua democratização para que cada estudante (independentemente do capital econômico, cultural, social e simbólico que possua) alcance o curso de graduação que almeja, a fim de interromper com o fluxo de reprodução das desigualdades sociais e os processos de exclusão.

Arantes (2013) iniciou a investigação a partir de estudos dos documentos oficiais que discutem as políticas de formação docente no país e análise das matrizes curriculares e dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do IF Goiano. A pesquisa foi realizada junto aos cursos de licenciatura do IF Goiano e seus professores. Ele observou que os cursos estão organizados sob perspectivas diferentes, suas matrizes, em sua maioria, do ponto de vista quantitativo, demonstram certa concentração em áreas específicas, apresentando uma formação muito próxima ao modelo 3+1 (3 anos de curso e 1 ano com incremento das disciplinas da área de educação), que há uma dissonância quanto ao que se propõe nos projetos pedagógicos de cursos e suas matrizes com relação à formação de professores, e que as licenciaturas são bacharelados “disfarçados”.

Ainda de acordo com Arantes (2013), a consolidação do IF Goiano como espaço de oferta de cursos de licenciatura está relacionada com a necessidade de se proporem políticas específicas para a formação docente, a partir da indispensável revisão de suas matrizes, discussão profunda de seus projetos de cursos, incentivo à pesquisa no campo da educação e ações objetivas no processo de formação de professores. Caso contrário, corre-se o risco de se perder no caminho, em consequência da difusão de sua atuação como instituição atuante em níveis e modalidades de ensino distintas.

Silva (2013), por sua vez, visando um olhar criterioso, crítico, aprofundado e problematizador, teve como objetivo central analisar os significados atribuídos pelos professores ao atual processo de expansão da Educação Profissional no Brasil, desencadeado no governo de Luís Inácio Lula da Silva e continuado na gestão da presidente Dilma Rouseff. A autora afirma que:

Também, pela contradição de tratar como problema científico a Educação Profissional, num país capitalista cuja lógica de funcionamento exige que o indivíduo seja disciplinado e preparado para vender sua força de trabalho e produzir riqueza, num mercado que beneficia apenas uma pequena parcela da sociedade, reconhecendo-me como parte daqueles que foram preparados para produzir, reproduzir e não para pensar, desfazer as amarras e assumir certo distanciamento não é uma tarefa fácil para qualquer pesquisador, mesmo os mais experientes (SILVA, 2013, p. 13).

Esse é um dos motivos pelos quais ela coloca a necessidade de discussão do tema e, em sequência, ela analisa a categoria de trabalho, a formação do professor, expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e a atuação do Estado. A conclusão de Silva (2013) é no sentido de ausência de conhecimento pedagógico por grande parte dos docentes que atuam na educação profissional. Ressalta que é importante que as instituições de educação profissional definam estratégias para a formação continuada, de maneira a preencher as lacunas presentes na formação de seus profissionais, e que a falta de compreensão do papel desempenhado pelas licenciaturas, dentro das instituições federais de educação profissional, reforça a necessidade de tais instituições abrirem canais internos para a discussão de sua própria realidade e das atividades que atualmente são obrigadas a desenvolver e de sua própria relevância para a sociedade.

Verdum (2015) também se dedicou a estudar o tema, o objetivo era construir indicadores de qualidade para a formação inicial de professores para a educação básica, considerando a estrutura institucional dos IFs e as especificidades das licenciaturas.

A autora defende:

[...] que os IFs, com sua estrutura verticalizada de ensino e formação baseada na tríade *ensino, pesquisa e extensão*, são instituições que têm condições de ofertar a formação inicial de professores para a educação básica com qualidade, se forem concebidas e planejadas ações estratégicas que considerem as características das licenciaturas e o seu contexto institucional (VERDUM, 2015, p. 31, grifos da autora).

Em contrapartida, Estrela (2016) constatou que a própria estrutura do IF Goiano é insuficiente para atender a demanda das Licenciaturas com a qualidade social desejada. Para a

oferta de cursos de formação com qualidade referenciada no social, é preciso construir novos prédios, investir na formação continuada do corpo docente, instituir um Núcleo de Pesquisas em Educação, equipar e construir novos laboratórios, fortalecer as ações/programas de formação continuada de professores, além de construir projetos pedagógicos próprios para os cursos de formação de professores.

E também há um predomínio dos professores-formadores que não fazem pesquisa na área da Educação, do ensino, das práticas pedagógicas. Esse é um ponto negativo, pois é notável que mesmo os licenciados não têm a educação e a formação de professores como objeto de pesquisa. Ela observou que superar a dicotomia entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas é um fator considerável para a melhoria da formação de professores. Existe uma falta de integração entre a área específica e a pedagógica, que acentua a dualidade nos cursos de formação de professores e mantém o ideário de que o conhecimento específico é o mais importante na constituição do *ethos* docente.

Os dados analisados por Estrela (2016) demonstraram que a profissão professor-professora não é atrativa social e economicamente e que a baixa procura por cursos de formação inicial de professores é histórica. Os egressos não se sentem motivados e nem valorizados para atuarem como professores, demonstrando, assim, fragilidade no processo de formação política. Os educadores são constantemente surpreendidos por leis, decretos, resoluções e outros atos normativos que promovem reformas descontínuas, prejudicando, dessa forma, a constituição de uma identidade docente, assim como da valorização da carreira.

Silva (2017) buscou compreender o processo histórico político-social de incorporação das licenciaturas à nova política de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, procurando revelar as concepções presentes no projeto de Educação Profissional, na modalidade pública federal, especificamente relacionada às licenciaturas ofertadas nos IFs. Uma importante questão dessa pesquisa se refere aos motivos que levaram à obrigatoriedade da oferta das licenciaturas nos IF em um contexto de redimensionamento de verba pública às instituições particulares. Silva (2017) explica que os IFs assumem vários desafios, entre eles o de constituírem-se como lócus de formação de professores. Cabe-lhes atuar desde a Educação Básica aos cursos de pós-graduação, focando em uma proposta de verticalização que visa possibilitar que o aluno prossiga seus estudos na instituição, do ensino médio integrado até a pós-graduação *Stricto Sensu*.

Ela conclui que o projeto de reformulação da Educação Profissional e Tecnológica engloba/fomenta as licenciaturas, mediante a defesa da necessidade de se configurar outro modelo de formação de professores distinto do que já havia. Dessa forma, a oferta de licenciaturas nos IF não destoa da perspectiva de formação das outras modalidades e níveis.

Evidentemente, a escassez de professores, principalmente em determinadas áreas, não pode ser menosprezada, mas se houvesse somente essa razão não haveria a necessidade de se reivindicar a reconfiguração do modelo de formação de professores.

Já sobre as identidades dos IFs em relação às Licenciaturas, Silva (2017) aponta que ela está em construção, fato perceptível, tanto pela sua recente criação, quanto pelo fato de suas origens que vêm de instituições de diferentes formatos e, ainda, pela inexperiência nesse âmbito de licenciaturas.

Machado (2011, p. 702) aponta ser fundamental:

[...] promover o fortalecimento da identidade profissional dos professores da EPT por meio de políticas de formação, valorização e carreira docente, que levem à diminuição da grande heterogeneidade desse professorado, fator que dificulta seu processo de profissionalização. Desenvolver formação inicial e continuação que contribua para dar o sentido de pertencimento ao grupo social dos professores da EPT e que dialogue com as expectativas, realidades e desafios do trabalho da docência neste campo educacional. Estimular o conhecimento por parte dos professores dos determinantes internos e externos à sua atuação profissional, das condições da sua materialidade, das crenças e valores em disputa, dos diferentes saberes que precisam convocar, das especificidades da profissão, das necessidades do desenvolvimento profissional e de como fomentá-lo.

A constituição da identidade docente está profundamente relacionada às experiências vividas, às mudanças sociais, à coletividade e ao desenvolvimento de pertença a um determinado grupo social, é um processo de formação inicial e continuada.

Assis (2013) se dispõe a problematizar a presença das licenciaturas nos IFs: sua implantação, resultados e desafios. A autora aponta para a necessidade de construção de uma identidade dos IFs e também das licenciaturas dentro dessas instituições. Destaca que a tradição do ensino técnico e tecnológico causou resistência por parte do corpo docente, que viu a proposta de oferta de cursos de licenciatura como uma imposição.

Verdum (2015), Aquino (2016) e Silva (2017) também veem essa busca de identidade como um desafio que exigem uma reflexão coletiva, uma competência técnica-científica-tecnológica. Essa nova identidade, segundo Silva (2017) é pautada numa proposta de um projeto educacional voltado para o desenvolvimento tecnológico, com uma forte base científica, a partir do desenvolvimento de pesquisas aplicadas e a busca pela inovação, tudo isso articulado ao mundo econômico. Essa reformulação identitária é distinta das outras instituições existentes, de forma que a verticalidade, a transversalidade e a interdisciplinaridade são compreendidas como elementos constitutivos da reformulação.

Outro ponto abordado é o conceito de verticalização, que, de acordo com os textos

analisados, remete a duas vertentes: a primeira é a possibilidade de atuação docente nos diferentes níveis e as modalidades englobadas pelos IFs, o que permite ao aluno construir um percurso de formação nessa instituição, desde o ensino médio até a pós-graduação; e a segunda é a possibilidade de integração curricular, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão.

O inciso III do Art. 6º da Lei n.º 11.892 define as finalidades e características dos IFs:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008b, p. 37).

Gomes (2013) destacou que esse fato de os IFs oferecerem desde a educação básica até a educação superior, integrando-as à pesquisa e à extensão, favorece a continuidade dos estudos na mesma entidade e concluiu que essa verticalização não pode ser vista de forma fragmentada e dispersa, ela deve contribuir para melhoria da qualidade da educação.

Assim como Gomes (2013), também Verdum (2015), Assis (2013), Silva (2017) e Ávila (2018) apontam que um dos principais ganhos desse trânsito do corpo docente, especialmente nos cursos de licenciatura, é a possibilidade de interlocução com a Educação Básica, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores formadores, abrindo um novo horizonte relativo a propostas formativas e à possibilidade de inovação pedagógica.

Moura (2008, p. 34), afirma que:

[...] no momento atual, é difícil imaginar que um jovem que concluiu o ensino médio sem ter nenhuma ou muito pouca aproximação aos conhecimentos e à realidade do mundo do trabalho e, na maioria dos casos, sem nenhum conhecimento acerca dos conteúdos próprios de uma ou mais áreas profissionais que conformam o campo da EPT, possa, por meio de uma licenciatura, (trans)formar-se em professor dessa esfera educacional.

O caráter de verticalização dos IFs, percebido nessa citação, dá ao sujeito a possibilidade de se qualificar, profissionalizar e especializar em uma mesma instituição, mas tal finalidade nem sempre é considerada. A verticalização proporciona o compartilhamento do conhecimento de estudantes e professores de outros graus de ensino, a otimização da infraestrutura física e a participação em projetos de pesquisa e extensão com uma equipe diversificada. Os próprios professores podem rever suas práticas, em função de atuarem no nível de ensino para o qual estão preparando docentes.

Percebemos que o trabalho dos professores nos IFs é diversificado, uma vez que ser professor não é apenas estar em sala de aula, mas também o envolvimento com a gestão do espaço escolar, a participação em reuniões internas, reuniões externas com a comunidade (por

exemplo, reunião com os pais dos alunos da Educação Básica). Ao mesmo tempo em que o professor do IF tem as atribuições e responsabilidades de um professor de Ensino Médio e de Nível Superior, ele também deve se dedicar no seu cotidiano à realização de pesquisa científica e ações de extensão, visando, conforme a legislação, ao desenvolvimento dos arranjos produtivos locais. Some-se a isso o tempo dedicado à preparação das aulas, correção de provas, elaboração de exercícios, preenchimento dos múltiplos diários e escrita de relatórios para prestar conta de todas as suas atividades.

Destacamos a importância do olhar sobre o impacto da verticalização no trabalho dos professores e a pertinência ao abordar questões, como por exemplo: as condições materiais de trabalho, as exigências sobre as atividades que devem ser desenvolvidas, as inquietações e os desafios trazidos pelas várias ocupações, as experiências dos professores e a organização pedagógica como um todo, dificuldades a serem superadas.

Assim, as contribuições dos estudos referidos (Silva 2013; Assis 2013; Arantes 2013; Gomes 2013; Lima 2015, Estrela 2016) são fundamentais para compreensão das principais questões que envolvem a oferta dos cursos de licenciatura nos IFs, além de salientarem dificuldades que dizem respeito a políticas públicas, necessidade de integração das disciplinas e a infraestrutura dos Institutos. Ao mesmo tempo, Verdum (2015), Gomes (2013) e Silva (2017) destacam os aspectos positivos, como a verticalização do ensino, aliada à pesquisa e extensão, o fato das Licenciaturas agregarem valor aos Institutos.

Verdum (2015), Aquino (2016), Assis (2013) e Silva (2017) veem a busca de identidade como um desafio que exige uma reflexão coletiva, uma competência técnica-científica-tecnológica. E propõem possibilidades de superação, como é o caso da pesquisa de Àvila (2013), quem menciona a necessidade de se estabelecer estratégias para que suas atividades possam produzir resultados que possibilitem a transformação da EPT em uma ferramenta essencial para a inserção do seu egresso em uma atividade profissional.

Para tanto, há de se pensar a educação como uma importante ferramenta para a formação de professores crítico-emancipadora. Que, por estes profissionais, sejam ampliados aos demais cidadãos o conhecimento, o desenvolvimento, a busca pela cidadania e pela formação integral. E, para que isso se concretize, os professores devem ter passado por uma formação de qualidade, condizente com a formação de novos intelectuais. Alguns programas foram criados de 2007 a 2017 e tinham a finalidade de incentivar a formação de professores, dentre eles podemos citar o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), a Formação Pedagógica Continuada para a Docência (Forped), Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life), Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Comfor), o Plano Nacional de Formação de

Professores para a Educação Básica (Parfor) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O Pibid, do qual trataremos na próxima seção, surgiu para suprir não apenas uma demanda da Capes, mas também uma exigência da LDB (BRASIL, 1996).

4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBIB) NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - *CAMPUS* MORRINHOS

Nesta seção, realizaremos uma descrição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Instituto Federal Goiano - *Campus* Morrinhos. Partiremos da gestão do Pibid desde o edital n.º 001 de 2011, quando o IF Goiano entrou no Programa, até o ano de 2020. Situiremos o contexto da pesquisa e relacionaremos os aspectos documentais do Programa nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Química, e por fim, indicaremos o percurso metodológico utilizado.

4.1 A gestão do Pibid no Instituto Federal Goiano no contexto das políticas públicas de formação de professores

Destacamos que foi no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2008, por meio da Lei n.º 11.892, que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados, e faz parte das políticas de expansão da educação superior e das políticas para formação de professores, desenvolvidas pelo presidente Lula (2003-2010), a efetivação da expansão dos cursos de licenciatura, oferecidos por instituições públicas federais.

Os IFs são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, são considerados como instituições de educação básica, profissional e superior. Sendo assim, dentre seus objetivos, eles devem oferecer educação profissional, educação básica integrada ao ensino profissional e educação superior, sendo que, neste último nível, se insere a função de formar professores.

Na Lei n.º 11.892/2008, em seu art. 7º, encontra-se a prerrogativa de que os Institutos Federais devem ofertar “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008, p.4). Seguindo para o art. 8º da mesma Lei, é exposto que todos os IFs devem garantir o mínimo de 20% de suas vagas para cursos voltados para a formação de professores (BRASIL, 2008). Ou seja, esses cursos possuem uma normativa quantitativa e uma indicação para se voltarem a determinadas áreas do conhecimento – ciências da natureza, da matemática e para educação profissional – demonstrando que há obrigatoriedade do desenvolvimento das licenciaturas dentro dos IFs.

O atendimento de alunos de diversas faixas etárias e níveis de ensino, somando-se a seu histórico de educação técnica e profissional, revela os IFs como um lócus diferenciado em relação à formação docente. Os IFs possuem uma organização pedagógica verticalizada, da

educação básica à superior, e tal fato permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. No total, há 38 Institutos, cada um com seus diversos *campi*. Dessa forma, há, por todo o Brasil, instituições federais tecnológicas que devem oferecer 20% de suas vagas para cursos de licenciatura. Essa normativa deflagra uma expansão dos cursos de licenciatura oferecidos por instituições de educação profissional, técnica e tecnológica. Neste contexto de criação e de expansão, relacionado a um conjunto de políticas para a Educação Profissional e Tecnológica que visavam inicialmente à ampliação da oferta de cursos técnicos, é que se inserem as licenciaturas.

Diante disso, nota-se que as licenciaturas constituem elemento fundamental na composição da nova institucionalidade dos IFs, já que se tornaram uma mediação para a implementação de políticas públicas de formação de professores, a partir do momento em que o governo deu a entender que, sem a participação das Instituições Federais de Educação Superior, não haveria como melhorar a qualidade da educação e corrigir as distorções da formação de professores.

Não obstante, os IFs ocuparam posição estratégica no sentido de resolver parte do problema da falta de professores, uma vez que essas instituições, em sua totalidade, dispõem de uma estrutura organizacional que lhes permite chegar em todo o território nacional, pelas cidades-polo nas quais estão situadas. Além disso, parte significativa dos *campi*, que passaram a ofertar as licenciaturas, dispunha de um potencial de estrutura física, de laboratórios e de recursos humanos, herança dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), ou mesmo das Escolas Agrotécnicas e Técnicas Federais, tendo os primeiros certa experiência no desenvolvimento de ensino superior.

A oferta dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais abriu possibilidades para preencher uma lacuna histórica da política de formação de professores, visto que a inserção desses cursos no arranjo estrutural da educação técnico-tecnológica tem possibilitado a ela suprir a carência de profissionais do magistério.

No entanto, tal fato tem posto desafios, sobretudo decorrentes da política de formação de professores, que traz consigo os preceitos da reestruturação do trabalho. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), essa reestruturação passou a requerer a formação de um novo trabalhador, quem deveria apresentar habilidades de comunicação, de abstração, visão de conjunto, integração e flexibilidade para se adequar aos avanços científico-tecnológicos, conforme as exigências do mercado global. Neste sentido, Frigotto (2008) alerta para o risco de, mais uma vez, a educação ser utilizada como instrumento de conformação social, sendo

subordinada às necessidades de novas formas de inserção social, postas exclusivamente pelo capital e pautadas nas premissas do fim da sociedade do trabalho, na emergência da sociedade da informação e do novo paradigma científico-tecnológico.

Diante disso, Pacheco (2010) destaca a importância do envolvimento dos professores dos IFs, enquanto agentes políticos, no sentido de estarem comprometidos com a construção de um projeto democrático popular que possa ampliar a abrangência das ações educativas. O referido autor ressalta, ainda, a importância de essa ação estar atrelada a um projeto que busque a construção de uma sociedade fundada na igualdade política, econômica e social, vinculada ao mundo do trabalho e comprometida com a emancipação dos setores mais explorados da sociedade.

A interiorização abre perspectiva de ampliação da escolaridade, ao mesmo tempo em que oferece oportunidade para que pessoas tradicionalmente alijadas de seus direitos, no contexto de exclusão socioeconômica brasileira, possam se instrumentalizar para tentar superar essa condição. Não se pode, porém, ignorar a principal contradição no interior da proposta dos IFs: de um lado, uma instituição educativa que se configura historicamente como instituição assistencialista e de preparação técnica de operários para a indústria e para o agronegócio; de outro lado, uma instituição que se apresenta como espaço de formação das classes trabalhadoras, nos padrões de cursos superiores prestigiados socialmente no mercado de trabalho, por meio da oferta dos cursos de licenciatura, bacharelado e tecnologia.

Essa contradição ganha conotação pela disputa entre os projetos inerentes à formação da classe trabalhadora, a saber, o projeto de uma educação com base unitária para todos, fundamentada no princípio da politecnia expressa pela proposta de implantação de um ensino integral; o projeto do mercado interessado na capacitação da força de trabalho; o projeto de uma ampla formação propedêutica, pleiteada pela classe média, para garantir aos seus filhos e filhas o rápido acesso ao ensino superior, concorrendo, inclusive, com a formação profissional. Portanto, é no seio dessa disputa que se inserem os cursos de licenciatura nos IFs.

O Pibid foi criado pelo Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. Além de incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por metas:

[...] 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 (BRASIL, 2010, p. 1).

Além de incentivar as próprias escolas, por meio da mobilização de seus professores, que assumem a função de coformadores dos licenciandos; contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, “elevando qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010, p. 1).

A resolução CNE/CP n.º 2/2015, que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada, “a formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação” (BRASIL, 2015, p. 9). Dessa formação, é esperado “elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015, p. 9), sendo destinada:

[...] àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p. 9).

A Resolução estabelece, ainda, como um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

[...] a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 4).

Além de estabelecer que a formação de profissionais do magistério deve ser pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e duradouro, bem como pelo reconhecimento do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

[...] às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (BRASIL, 2015, p. 6).

Para um processo emancipatório de educação, não se pode deixar de considerar o trabalho como princípio educativo, ele é condição essencial para a formação humana, para libertação e ação do homem na sociedade, nas relações que estabelece e na transformação de seu modo de vida. Com o fim da propriedade privada, da divisão do trabalho, da exploração e da unilateralidade do homem, pode-se pensar no pleno desenvolvimento das forças produtivas e, como consequência, na recuperação da *omnilateralidade* (MANACORDA, 2007).

A *omnilateralidade* se constitui na formação de um sujeito que se afirme historicamente, sem limitações, que supere a divisão do trabalho manual e intelectual, assim como a superação da individualidade, criando um espírito coletivo. Tal formação abrange a educação em todos os sentidos, formando um indivíduo dentro de uma totalidade histórica, superando a fragmentação do conhecimento, a divisão do trabalho manual e intelectual, reunificando as estruturas científicas com as de produção.

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).

Assim, para o desenvolvimento pleno do ser humano, deve-se considerar os aspectos objetivos e subjetivos, haja vista contribuir para o processo de desenvolvimento das diversas dimensões constituintes do gênero humano, o que significa levar em conta as condições sócio-históricas que permeiam a vida em suas múltiplas determinações. Essa forma de conceber o ser humano e o processo educativo reflete uma dada concepção de mundo e compromisso político, cujo cerne é a contraposição à perspectiva burguesa de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Esse tipo de formação se articula com a categoria trabalho, quando se tornam partes constituintes, pois o trabalho ocupa espaço central no que tange à formulação de uma proposta de formação para os trabalhadores e seus filhos.

Hoje vivemos numa sociedade marcadamente desigual, fundamentada no individualismo, na competição e no consumo desenfreado, marcas de um ideário neoliberal que conquista cada vez mais pessoas. Resistir é um desafio! O trabalho, no contexto escolar, pode ganhar outros contornos, proporcionando vivências interessantes para o educando se perceber como sujeito, participe de uma sociedade determinada no tempo e no espaço por condições

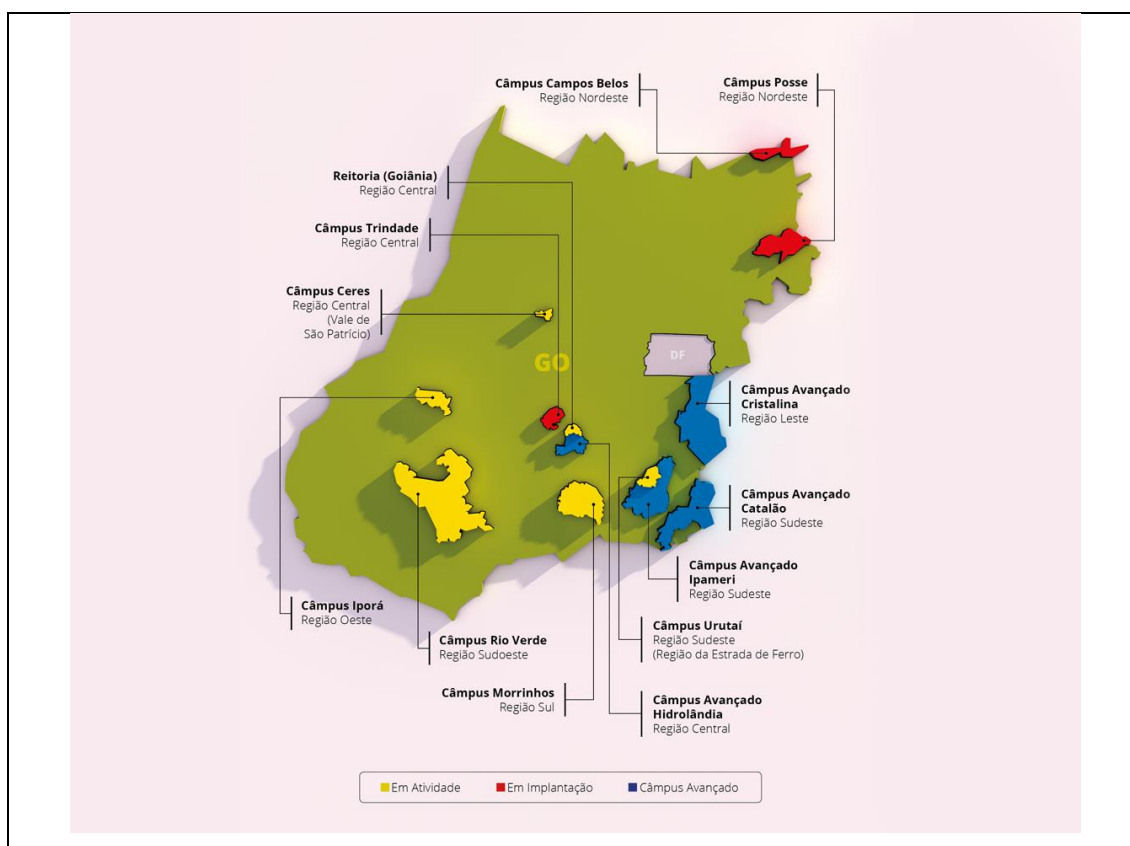
materiais acumuladas ao longo do processo histórico. É claro que ele pode ser apropriado com outras intencionalidades, mas abordaremos o trabalho na perspectiva de contribuir para a apropriação dos conceitos e métodos científicos, levando em conta as dimensões da teoria e prática.

4.2 O contexto da realização da pesquisa

A partir da Lei 11.892, de 2008, os IFs se constituem em estabelecimentos especializados na oferta de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. A oferta de ensino superior amplia seu compromisso com os cursos de formação de professores, somando esforços para reduzir o enorme déficit entre a demanda e a oferta de licenciaturas em nosso país.

Em 2018, o Instituto Federal Goiano completou dez anos de fundação. Criado inicialmente com três unidades no estado de Goiás, o IF Goiano cresceu bastante em seus dez anos de história, estando presente em todas as regiões de Goiás, atendendo milhares de alunos, anualmente em suas 12 unidades de ensino, nas cidades de Campos Belos, Catalão, Ceres, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí, conforme figura 1:

Figura 1 - Unidades do Instituto Federal Goiano



Fonte: <https://www.ifgoiano.edu.br/>

Em atividade desde 1997, o *Campus Morrinhos* é referência na região sul de Goiás, como instituição pública federal promotora de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nas áreas de Ciências Agrárias, Alimentos, Pedagogia e Informática. Em sua história, o *Campus Morrinhos* já passou por diversas fases. No início, a instituição foi criada como Escola Agrotécnica Federal de Urutaí - Unidade Descentralizada (Uned) de Morrinhos, resultado da parceria entre o Governo Federal, o Governo do Estado e a Prefeitura de Morrinhos. Posteriormente, as escolas técnicas passaram por mudança em todo o Brasil e a unidade passou a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Urutaí - Uned Morrinhos.

Em dezembro de 2008, o antigo Cefet - Uned Morrinhos tornou-se o Instituto Federal Goiano - *Campus Morrinhos*, de acordo com o disposto na Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país. A Uned foi, então, elevada à categoria de *campus* do Instituto Federal Goiano, ao lado das demais unidades da instituição: Ceres, Iporá, Rio Verde e Urutaí. A mudança trouxe autonomia administrativa plena para a instituição, possibilitando um desenvolvimento mais acelerado, maior qualidade no serviço prestado e maior celeridade no cumprimento das demandas internas.

A entrada do *Campus* está localizada na BR-153, uma das principais rodovias federais do Brasil, estratégica em fluxo de pessoas e escoamento de alimento e tecnologia entre a região

sudeste e o centro-oeste do Brasil. Essa região vem historicamente acumulando investimentos relacionados ao setor primário de produção, devido às características geomorfológicas, hidrográficas e edáficas, favorecendo a pecuária e a agricultura.

Figura 2 – Portaria de acesso ao Campus Morrinhos



Fonte: acervo do *Campus Morrinhos*.

Devido à economia fundamentada na produção rural, grande parte da cobertura vegetal original foi transformada em pastagens que abrigam gado bovino de leite e corte, além de lavouras de soja, cana-de-açúcar, sorgo, milho, tomate, feijão e arroz. Duas das mais importantes unidades de conservação da natureza do estado (Parque Estadual da Serra de Caldas Novas e Parque Estadual da Mata Atlântica) estão localizadas nessa região, propiciando oportunidades ímpares de novas descobertas científicas e estímulo ao ecoturismo. No contexto histórico-regional, o sul goiano conta com diversas instituições públicas e privadas de ensino superior (UEG, IF Goiano, Fafich, Ulbra, Unicaldas, entre outras).

O *Campus Morrinhos* conta com cinco cursos técnicos, sendo Alimentos concomitante com o Ensino Médio/EaD, Informática, Alimentos, Agropecuária e Agroindústria; dois cursos de graduação na modalidade licenciatura em Pedagogia e Química; três cursos de graduação na modalidade bacharelado em Agronomia, Ciências da Computação e Zootecnia; dois cursos técnicos superiores em Alimentos e em Sistemas para a Internet; duas pós-graduações em

Especialização no Ensino de Ciências e Matemática e Mestrado Profissional em Olericultura. A estrutura física é composta por várias salas de aula, banheiros, biblioteca, laboratórios, uma estação meteorológica analógica e digital, quadra de esporte, cantina e fotocopiadora.

Figura 3 - IF Goiano - Campus Morrinhos



Fonte: <https://www.facebook.com/ifgoianomorrinhos/>

A escolha pelo *Campus Morrinhos* ocorreu pela necessidade de discutir as elaborações teóricas no campo da reflexão educacional, uma vez que configuram propostas de formação do educador e especialmente considerando o objeto de interesse e investigação, cujo objetivo seja a construção de uma prática educativa emancipatória.

Em um primeiro momento, os participantes foram convidados a participar da pesquisa, inicialmente, via correio eletrônico, *e-mail*, foram enviados a Carta Convite (Apêndice E) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A), e o respectivo questionário, bolsistas atuais (Apêndice A), egressos (Apêndice B), professores supervisores (Apêndice C) e coordenadores de área (Apêndice D). Após as respostas dos questionários, utilizamos os dados para formular as nossas análises acerca dos objetivos propostos, que foram identificar se o Programa proporciona uma formação em que se estabeleça a relação teoria e prática, verificar se constitui uma preparação para o trabalho docente e se auxilia na construção da profissionalidade frente à realidade escolar.

No sentido de responder a esses objetivos, ao estabelecer o contato com os participantes

da pesquisa, destacamos que foram enviados um total de dez convites via *e-mail* para os professores supervisores, dos quais sete responderam (60%); cinco *e-mails* enviados para os coordenadores, dos quais quatro responderam (80%); foram enviados 27 *e-mails* para os atuais bolsistas, dos quais 16 responderam (60%); e enviamos 104 *e-mails* para egressos, dos quais 37 responderam (36%), conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Coleta de dados

PARTICIPANTES	<i>E-MAILS</i> ENVIADOS	RESPOSTAS
COORDENADORES (CA)	5	4
BOLSISTAS ATUAIS (BA)	27	16
SUPERVISORES (SU)	10	7
EGRESSOS (EG)	104	37
TOTAL	146	63 (79%)

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Inicialmente, nos propomos a enviar, via correio eletrônico, o questionário que contém perguntas fechadas e abertas, no sentido de registrar dados quantitativos e qualitativos. Tivemos uma certa dificuldade na coleta de dados, devido ao atual momento de pandemia, mas, mediante o envio recorrente de *e-mails* e de mensagens via aplicativo, tivemos uma maior adesão dos participantes. A demora no retorno, por parte dos participantes, foi compreensível, devido ao momento de pandemia vivenciado por todos. Tivemos participantes que retornaram dizendo que não conseguiriam responder devido à perda de entes próximos, outros por estarem com Covid-19, entendemos que é um momento difícil e nos solidarizamos com todos que estão sofrendo.

A partir das respostas que foram enviadas, constatamos uma riqueza de dados que permitiram a construção das categorias e optamos por não realizar entrevistas, devido à dificuldade que seria a coleta de dados e a falta de tempo hábil para realizar essa coleta.

4.3. O Pibid nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Química

A inserção do IF Goiano no Pibid deu-se no ano de 2011, quando concorreu com o projeto institucional ao edital n.º 001/2011/CAPES/MEC, aprovado nesse mesmo ano, iniciando suas atividades, com vigência inicial prevista entre o período de 2011 a 2012, mas foi prorrogado para 2013. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, considerando-se discente na primeira metade do

curso aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes são acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do Programa. Tais projetos podem contemplar diversos núcleos de iniciação à docência, compostos por 24 a 30 discentes, três professores da escola e um professor da instituição de educação superior. Os núcleos agrupam-se por subprojetos definidos segundo o componente curricular da educação básica para o quais são formados os discentes.

O Programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. A bolsa também é paga aos coordenadores de área e institucional e aos supervisores. A orientação do discente é realizada por um docente da IES, denominado coordenador de área, e a coordenação do projeto institucional de iniciação à docência é realizada por um docente da IES, denominado coordenador institucional. O quantitativo de participantes do Pibid, deste edital, está apresentado no Quadro 1.

Quadro 2 - Quantitativo de participantes do Pibid no IF Goiano 2011/2012/2013 (edital Capes n.º 001/2011)

CAMPUS	SUBPROJETO	PARTICIPANTES
Ceres	Biologia	13
	Química	5
Rio Verde	Biologia (EM)	25
	Química /Biologia (EF)	20
	Química (EM)	23
Urutaí	Biologia	19
	Química	12
	Matemática	16
Morrinhos	Química	7
Coordenadores institucionais		2
Total		142

Fonte: Brasil (2013).

Com o fim do edital 001, no final de 2013, foi lançado o edital n.º 61 CAPES/MEC, um edital universal para convocar as instituições a apresentarem suas propostas, com vigência de 48 meses, podendo a instituição apresentar os projetos para a vigência de 18 meses, sendo que o quantitativo de integrantes do Pibid deste edital (ano 2014-2015), no IF Goiano, está apresentado no Quadro 2, com uma expansão significativa no número de participantes, devido

à expansão da oferta dos cursos de licenciatura pelo Instituto Federal Goiano.

Quadro 3 - Quantitativo de participantes do Pibid no IF Goiano 2014/2015 (edital Capes n.º 61/2013)

CAMPUS	SUBPROJETO	PARTICIPANTES
Ceres	Biologia	13
	Interdisciplinar	12
	Química	7
Rio Verde	Biologia	25
	Interdisciplinar	56
	Química	55
Urutaí	Biologia	19
	Interdisciplinar	31
	Química	31
	Matemática	19
Morrinhos	Interdisciplinar	26
	Pedagogia	13
	Química	13
Iporá	Química	7
Coordenadores institucionais e gestão		3
Total		330

Fonte: Brasil (2015).

Por meio da descrição dos dados apresentados, observa-se um aumento no quantitativo de integrantes do Pibid em todo o IF Goiano, comparando-se o primeiro edital de 2011 com os dados do edital de 2013. Percebemos um aumento no quantitativo, além da expansão da oferta de licenciaturas, a criação dos projetos interdisciplinares e o cargo de coordenação de gestão.

Ao se considerar, conforme Gatti *et al.* (2014), a escola como espaço estruturante da atividade docente, o aumento significativo de estudantes de licenciatura do IF Goiano, vivenciando a relação entre teoria e prática nos ambientes educacionais pelo interior de Goiás, apresenta um futuro promissor no que tange ao fortalecimento da formação inicial de professores. Esse aumento significa maior contato dos licenciandos nos ambientes escolares, onde vivenciam experiências formativas únicas, contribuindo para uma formação mais completa, que minimize possíveis lacunas existentes e que potencialize a formação reflexiva e crítica, proporcionando uma visão mais plural da realidade

Em 2016, com o edital n.º 61/2013 CAPES/MEC, vigente o subprojeto para os anos de 2017 e 2018, percebemos que o número de participantes diminuiu um pouco, conforme o

quadro a seguir:

Quadro 4 - Quantitativo de participantes do Pibid no IF Goiano 2017/2018 (edital Capes nº 61/2013)

CAMPUS	SUBPROJETO	PARTICIPANTES
Ceres	Biologia	10
	Interdisciplinar	11
	Química	7
Rio Verde	Biologia	14
	Interdisciplinar	44
	Química	39
Urutaí	Biologia	17
	Interdisciplinar	31
	Química	31
	Matemática	19
Morrinhos	Interdisciplinar	26
	Pedagogia	13
	Química	12
Iporá	Química	7
Coordenadores institucionais e gestão		3
Total		284

Fonte: Brasil (2017).

Ressalta-se que a essência do Programa é a formação do licenciando, por meio da sua inserção no cotidiano da rede pública de educação básica, a fim de que possa vivenciar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas, práticas de ensino e interdisciplinares; por conseguinte, ocorre a melhora no processo formativo de professores, em efeito cascata de todos os envolvidos (alunos da educação básica, professores supervisores e professores da IES).

No edital n.º 07/2018, vigente para o IF Goiano, nos limitamos aos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Química, *Campus Morrinhos*, lócus da pesquisa.

Quadro 5 - Quantitativo de participantes do Pibid no IF Goiano - Campus Morrinhos - 2018/2019 (edital Capes n.º 07/2018)

CAMPUS	SUBPROJETO	PARTICIPANTES
Morrinhos	Interdisciplinar	0
	Pedagogia	24

	Química	24
Coordenadores de área		2
Supervisores		3
Coordenadores institucionais		1
Total		54

Fonte: www.ifgoiano.edu.br

Após o edital de 2018/2019, temos o edital de 2020/2021, que está vigente, do qual entrevistamos os bolsistas atuais.

Quadro 6 - Quantitativo de participantes do Pibid no IF Goiano - Campus Morrinhos - 2020/2021 (edital Capes n.º 07/2018)

CAMPUS	SUBPROJETO	PARTICIPANTES
Morrinhos	Pedagogia	20
	Química	8
Coordenadores de área		2
Supervisores		2
Coordenadores institucionais		1
Total		33

Fonte: www.ifgoiano.edu.br

Percebemos uma diminuição no número de participantes, devido a aspectos não só relacionados à pandemia, mas também ao corte de investimentos do governo. São disponibilizadas pelo menos 24 cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência por núcleo e, para completar o número de 30 discentes, a IES é incentivada a incluir participantes sem bolsa. Ainda que o valor das bolsas tenha se mantido, o fato de o novo edital propor o incentivo de coordenadores e, principalmente, de estudantes, a não recebê-las, leva a se a questionar o intuito do Programa, de oferecer bolsas. Com a proposta de participantes voluntários², há a desvalorização do licenciando, que, por vezes, encontra-se em uma situação pouco favorável entre o estudar e o trabalhar e, quando participante de um Programa cuja finalidade é aproximá-lo da educação básica e propiciar o conhecimento teórico-prático, o futuro docente sente-se desvalorizado e desmotivado em razão da falta de incentivo, neste caso, financeiro.

² O núcleo poderá incorporar participantes voluntários nas funções de coordenador de área, supervisor e discente, este último no limite de 6. Os voluntários serão considerados contrapartida da IES. Os voluntários deverão atender aos requisitos estabelecidos no edital e terão prioridade na ocupação das cotas ociosas.

Outro ponto importante, para compreender o retrocesso e declínio do Programa, é o número de cotas de bolsas ofertadas pela Capes durante os anos:

Quadro 7 - Bolsas concedidas pelo Pibid na modalidade de iniciação à docência

ANO	NÚMERO DE BOLSAS ATIVAS
2014	72.845
2016	58.055
2018	45.000

Fonte: Capes.

Como podemos observar nos dados acima, o número de bolsas decaiu com o passar dos anos, demonstrando, assim, o enfraquecimento do Programa. O resultado final retificado das instituições habilitadas e do número de cotas aprovadas, em relação ao Edital 7/2018, saiu em junho de 2018. O total de cotas aprovadas foi de 45.056, dentre instituições públicas e privadas.

Outro ponto que destacamos é o fato de que esse edital propõe o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incidindo diretamente na autonomia das universidades em relação aos currículos dos cursos de Licenciatura. O edital reforça o discurso de que é preciso aumentar a perspectiva prática no campo da formação, aprender fazendo. No caso, a ideia é preparar os estudantes para que possam desenvolver as habilidades, as competências e os conteúdos previstos na BNCC e que farão parte da avaliação externa.

O edital demonstra uma tendência a regular a prática pedagógica desde o seu princípio, a fim de formar professores já nos moldes da BNCC. Para Ball (2005, p. 548), ao incentivar que o professor baseie sua aula num documento normativo, o processo de ensinar se torna meramente um “conjunto de competências a serem adquiridas”.

Nesse cenário que atrela a política de formação inicial de professores a um documento como a BNCC, “a prática da sala de aula cada vez mais é remodelada para responder às novas demandas externas. Os professores são pensados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são pensados como técnicos em pedagogia” (BALL, 2005, p. 548).

Ao vincular o Pibid à BNCC, busca-se aprofundar o controle sobre o trabalho docente, ameaçando a autonomia e a liberdade do professor. Tal vinculação configura uma estratégia de controle que age duplamente, e de forma coercitiva, sobre os professores da universidade e os da escola. Por um lado, a convergência de interesses externos à escola, com evidente intenção de atrelar currículo nacional (BNCC) à avaliação, movidos por razões econômicas explícitas. Por outro lado, a tradição autônoma e crítica da universidade na organização dos currículos dos cursos de licenciatura torna-se ameaçada por ingerências de um edital de caráter extracurricular.

Para Saviani (2013), o empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso, busca-se, nas empresas, substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências, relacionadas a determinadas situações. Em ambos os casos, o objetivo é tornar os indivíduos mais produtivos.

Assim, esse atrelamento do Pibid à BNCC obriga as instituições de ensino superior a readequarem seus currículos e adequá-los à concepção reducionista e retrógrada que fundamenta sua concepção de currículo, conhecimento, docente e escola. Na verdade, em suas entrelinhas, reforça um fazer pedagógico desvinculado do contexto sócio-histórico-cultural que o circunda. Cumpre lembrar que a escola deve ser entendida como principal espaço de acesso ao conhecimento científico, podendo se configurar como instituição contra-hegemônica e espaço de luta por mudanças sociais – que sejam motivos para reivindicações.

4.4 Quem são os participantes da pesquisa

De acordo com a Capes, o Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo.

Em 2012, a Capes passou a propor às instituições participantes que concorressem a edital simplificado. Sendo assim, a manutenção ou o crescimento dos projetos institucionais passou a ter como base os relatórios apresentados, com resultados já alcançados, justificativa e planilha com previsão de atendimento. Em 2013, foi construída, por meio de consulta pública aos coordenadores do Programa, a nova portaria 96/2013 CAPES, de 18 de julho de 2013 de regulamentação do Pibid, a qual:

[...] deu ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores. Também, no mesmo ano, foi lançado o Edital do Pibid 2013, que se alinhou à nova Portaria de Regulamentação e selecionou projetos

de IES públicas e privadas sem fins lucrativos de todo país. Outra novidade do edital foi a abrangência do programa que passou a atender, também, licenciandos do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Ministério da Educação, e que estudam em IES privadas (DEB/CAPES, 2013, p. 28).

A Capes concede cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional:

- Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$ 400,00 (quatrocentos reais);
- Supervisão – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);
- Coordenador de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);
- Coordenador institucional – 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 institucional, zelando por sua unidade e qualidade, no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

Todas as bolsas são pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário. Esses valores apresentados são atuais e estão relacionados no Edital n.º 2 /2020, do qual destacamos as definições dos cargos a que estamos nos referindo, conforme disposto em seu item 3.3:

3.3.1. Bolsista de iniciação à docência: discente que ao ingressar no programa tenha concluído menos de 60% da carga horária regimental de curso de licenciatura que integra o projeto institucional de iniciação à docência.

3.3.2. Professor supervisor: docente da escola de educação básica da rede pública de ensino que integra o projeto institucional de iniciação à docência, responsável por planejar, acompanhar e supervisionar as atividades dos estudantes de licenciatura nas escolas.

3.3.3. Coordenador de área: professor da IES responsável pelo planejamento e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica, acompanhamento, orientação e avaliação dos estudantes de licenciatura e articulação com as escolas públicas parceiras.

3.3.4. Coordenador institucional: 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 institucional, zelando por sua unidade e qualidade (CAPES, 2020, p. 2).

Durante o Pibid, os bolsistas de iniciação científica vão para as escolas com o objetivo de vivenciar a docência dentro da graduação em licenciatura, se inserindo no espaço escolar, bem como estudando temáticas relativas à prática do ensino e o exercício da profissão, utilizando práticas inovadoras e metodologias diferenciadas no ambiente escolar. O Programa

objetiva preparar profissionais que reflitam e aprimorem sua prática, buscando desenvolver um trabalho que conduza à aprendizagem dos alunos (NÓVOA, 2009), por meio de ações que colocam os licenciandos como agentes ativos no ambiente escolar.

Dentro da escola, o bolsista é supervisionado por professores que participam do projeto, integrando os grupos de trabalho formados dentro do Programa, participando das reuniões e auxiliando no planejamento e aplicação das novas metodologias propostas pelos alunos. Ocorrem reuniões com o professor colaborador, para discussão de textos teóricos que, quando o aluno vai para a prática na escola, o incentivam a problematizar o ambiente do universo escolar.

O trabalho desenvolvido no Pibid estimula o interesse dos alunos, as atividades propostas despertam a sua curiosidade e, a partir delas, as dúvidas surgem. Essas dúvidas são motivações para que os licenciandos procurem novas maneiras de ensinar, novas metodologias, além de intensificar a vontade de aprender mais detalhadamente o conteúdo, buscando novos conhecimentos sobre o assunto. Dessa forma, programas como o Pibid são muito importantes para alavancar a importância da licenciatura. Os alunos possuem uma inserção forte nas escolas, proporcionando um desenvolvimento teórico e prático diante da comunidade em que eles atuam.

4.5 Método

Em um mundo de sucessivas transformações, de mobilidade de pessoas, culturas e tecnologias, o fornecimento de informações deixou de ser a prática mais relevante a se desenvolver nas instituições de ensino, pois é possível acessar cada vez mais informações de forma diversificada e ampla fora das instituições. Por essa razão, esta pesquisa sublinha a importância do papel dos professores e das instituições como mediadores, para que os alunos desenvolvam a capacidade de buscar informações e analisá-las para responder a perguntas relevantes, bem como a capacidade de pesquisar para (re)construir conhecimentos. Nesse novo contexto sociocultural e tecnológico, a curiosidade e a inquietude geradas pela oferta ilimitada de informação, que se dá no mundo real que está posto na contemporaneidade, podem ser melhor aproveitadas quando se tem acesso aos conhecimentos desenvolvidos por intermédio da prática da pesquisa.

A busca por saberes, sejam do senso comum, escolares ou científicos, sob aporte metodológico e teórico adequado, viabiliza respostas e proposições de alternativas para problemas verdadeiros da realidade do aluno, do seu ambiente de trabalho, da sua instituição de ensino e da comunidade em que está inserido. Todos esses saberes ampliam, dessa maneira, as possibilidades cognitivas e sociais dos sujeitos inseridos em contextos bem organizados para

esse fim. Segundo Ferreira (2015, apud Minayo, 2000, p. 114), “a pesquisa é um caminho sistemático que busca indagar e entender o tema de estudo, desvendando os problemas da vida cotidiana, por meio da relação da teoria com a prática”.

A metodologia é, assim, o meio utilizado para se atingir objetivos por meio de regras e critérios. De acordo com Lakatos e Marconi, (2003, p. 82), “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Ela orienta a organização do pensamento científico no sentido de fornecer as técnicas, os instrumentos e os objetivos para um melhor desempenho e qualidade no trabalho científico.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem abordagem qualitativa. Para Ferreira (2015, p. 117) “a análise qualitativa é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial”. Para Weller e Pfaff (2010, p. 17):

[...] cabe ressaltar que no campo da Educação as abordagens qualitativas não são relevantes apenas para o desenvolvimento de pesquisas e teorias ou na avaliação de programas e políticas educacionais, mas também no processo de ensino /aprendizagem e durante a formação de futuros profissionais que irão atuar no campo da Educação.

A abordagem qualitativa deve estar interessada na forma como as pessoas dão sentido às suas vidas – ou a aspectos dela –, como interpretam determinados fatos e por que os interpreta desta ou daquela maneira. Assim, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN; BIKLE, 1994, p. 51). E, de acordo com González Rey (2001, p. 4):

A pesquisa qualitativa que assume os princípios da Epistemologia Qualitativa se caracteriza pelo seu caráter construtivo-interpretativo, dialógico e pela sua atenção ao estudo de casos singulares. O processo de construção teórica das configurações e processos subjetivos presentes na educação, tanto ao nível social, como individual, tem que ser desenvolvidos dentro da própria processualidade da constituição subjetiva do sujeito, e dos processos sociais dentre os quais sua experiência tem lugar.

Uma das características da pesquisa qualitativa é a preocupação com o processo e não com o produto final, o que González Rey (2002, p. 3) entende ser “[...] o trânsito de uma epistemologia da resposta a uma epistemologia da construção”. Por essa mudança de foco, a

abordagem qualitativa pode ser compreendida também como uma nova epistemologia, uma vez que muda a forma de ver a produção do conhecimento.

Nessa abordagem, segundo o autor, o pesquisador é um produtor de conhecimento e ocupa lugar central, sendo chamada de “epistemologia qualitativa”. No processo de produção do conhecimento, baseado na abordagem qualitativa, a interatividade entre sujeito/objeto é uma marca, não existindo uma relação hierárquica entre ambos e, mesmo tendo valores diferenciados, um não é superior ao outro. O pesquisador não é o sujeito que vai apenas recolher dados daqueles que estão ali dispostos a fornecê-los, os dados são produzidos por meio do contato entre campo/sujeitos/objeto, num processo dinâmico e dialético.

Especialmente quando se trabalha com sujeitos, a singularidade é marcada pela subjetividade social e pessoal destes e nem por isso ela invalida a investigação. É importante destacar que a subjetividade é rica, complexa, por vezes contraditória, sendo permanentemente reconstruída, o que, por sua vez, leva à mudança na forma com que o sujeito vê o mundo, sua produção de bens materiais e simbólicos. Ela é igualmente permeada por uma realidade concreta e exterior ao indivíduo. Considerando, então, a subjetividade, a abordagem qualitativa busca compreender como o sujeito diz e não somente o que diz, leva em conta, ainda, suas emoções e os significados que conferem ao mundo que o cerca, a empiria é tida como momento de construção teórica. Teoria e empiria são processos vivos, dinâmicos e em construção contínua. Assim, “a teoria não representa uma dimensão supra-individual capaz de tornar algo sagrado, mas uma ferramenta do pensamento a ser questionada, o que por sua vez conduz a novas ideias” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 65).

Nessa perspectiva, o trabalho empírico também não se constitui em uma simples coleta de dados, estes são também considerados constructos teóricos. Em relação à produção do conhecimento na pesquisa qualitativa, esse mesmo autor defende que ela “[...] resulta de uma complexa combinação de processos de produção teórica e empírica que convergem no pesquisador, que, como sujeito da pesquisa, não segue de forma rígida e linear nenhuma das duas vias” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 68).

A pesquisa de natureza aplicada é motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos e cujos objetivos são exploratórios. Para Gil (2008, p. 27):

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

A partir dessas análises, optamos, quanto aos procedimentos, pelo estudo de caso, que, segundo Lüdke e André (1986), se aplica nas situações em que se deseja estudar algo singular, com valor em si mesmo, e seu caráter é exploratório, visando caracterizar o problema, classificá-lo e defini-lo. Ainda de acordo com as autoras:

Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

Com as contribuições das autoras para essa opção metodológica, entendemos que o estudo de caso permite um conhecimento mais amplo e rico em detalhes. De acordo com Yin (2001, p. 32), “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Dessa forma, o estudo de caso é capaz de gerar informações e explicar de forma mais clara um determinado problema, estimulando novas descobertas, enfatizando a totalidade e a simplicidade de procedimentos. Nessa linha, o interesse do estudo incide em sua particularidade, mesmo que posteriormente sejam sinalizadas certas semelhanças com outros casos ou situações.

Ainda em relação aos procedimentos, adotamos também a pesquisa bibliográfica e documental e, dessa forma, analisamos os dispositivos legais e os documentos diversos relativos ao programa, os editais, o conteúdo dos subprojetos e dos relatórios oriundos das atividades desenvolvidas na execução desses subprojetos, visando perceber suas repercussões na formação inicial. Para Severino (2007, p. 134) as fontes bibliográficas se “definem pela natureza dos temas estudados e pelas áreas em que os trabalhos se situam. Tratando-se de trabalhos no âmbito da reflexão teórica, tais documentos são basicamente textos: livros, artigos, etc”. Nesse sentido, utilizar pesquisas já feitas, relacionadas ao Pibid, para promover um diálogo de dados anteriores aos dados dessa pesquisa, é essencial para o atendimento aos objetivos propostos.

Há uma preocupação em elaborar um processo de pesquisa que atenda aos desafios da sociedade atual, uma realidade em constante mudança que precisa que os pesquisadores superem a visão centrada nos instrumentos de coleta de dados e avancem na perspectiva de reconstruir permanentemente o processo de pesquisa, articulando constantemente a construção

teórica com o momento empírico.

No sentido de responder aos objetivos da pesquisa, o público alvo será de 20 licenciandos bolsistas, cinco professores supervisores, cinco coordenadores de área da Instituição de Ensino Superior e 50 bolsistas egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Química, relacionados ao Pibid do IF Goiano - *Campus Morrinhos*. Assim, a população estimada de participantes é de 80 pessoas.

Em um primeiro momento, o público-alvo foi convidado a participar da pesquisa, via correio eletrônico, *e-mail*. Foram enviados a Carta Convite (Apêndice E) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Anexo A, tendo o participante assinalado que leu e que estava de acordo com o termo, para que passássemos para a próxima etapa, em que enviamos os *links* dos questionários, elaborados no *Google Forms*, para preenchimento. Optamos pelo envio dos documentos, relativos à pesquisa, via correio eletrônico devido ao momento de suspensão das atividades presenciais acadêmicas, em face da pandemia causada pelo coronavírus.

De acordo com Gonzáles Rey (2005), um dos princípios da Epistemologia Qualitativa é a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação, um processo dialógico, pois a maioria dos problemas sociais e humanos se expressa na comunicação direta e indireta entre as pessoas. Nesse sentido, “a comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 13), fazendo com que o indivíduo se manifeste enquanto sujeito crítico e criativo. Esse princípio fundamenta também a escolha dos instrumentos de coleta de dados, por meio dos quais a comunicação entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa se configura em um espaço legítimo e permanente de produção de informações

Utilizamos, para coleta de dados, questionários com questões abertas e fechadas. O questionário, segundo Gil (2008, p. 121), pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

As perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante, e nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o

informante escreverá aquilo que lhe vier à mente. Já as perguntas fechadas trarão alternativas específicas para que o informante escolha uma delas. Têm como aspecto negativo a limitação das possibilidades de respostas, restringindo, pois, as possibilidades de manifestação do respondente. O questionário pode, ainda, ter questões dependentes: dependendo da resposta dada a uma questão, o investigado passará a responder uma ou outra pergunta, havendo perguntas que apenas serão respondidas se uma anterior tiver determinada resposta.

Assim, após o aceite em participar da pesquisa, o participante recebeu, por *e-mail*, o TCLE (Anexo A) e o respectivo questionário, bolsistas atuais (Apêndice A), os egressos (Apêndice B), professores supervisores (Apêndice C) e coordenadores de área (Apêndice D). Após as respostas dos questionários, procedemos à análise dos dados.

Para Bodgan e Bikle (1994, p. 50), o processo indutivo de análise dos dados na investigação qualitativa assemelha-se a um funil, em que “[...] as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo”, em uma situação em que o pesquisador seleciona o que lhe parece mais importante.

Como instrumento para coleta de dados, utilizamos também a pesquisa bibliográfica e documental. Analisamos os dispositivos legais e os documentos diversos relativos às políticas públicas de formação de professores e ao Programa, bem como os editais, o conteúdo dos subprojetos e dos relatórios oriundos das atividades desenvolvidas na execução desses subprojetos, visando perceber suas repercussões na formação inicial. Para Severino (2007, p.134) as fontes bibliográficas se “definem pela natureza dos temas estudados e pelas áreas em que os trabalhos se situam. Tratando-se de trabalhos no âmbito da reflexão teórica, tais documentos são basicamente textos: livros, artigos, etc”. Nesse sentido, utilizamos pesquisas já realizadas, relacionadas ao Pibid, para promover um diálogo com dados anteriores aos dados dessa pesquisa, o que foi essencial para o atendimento aos objetivos propostos.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano em 05 de agosto de 2020, sob o parecer n.º 4.194.080 (Anexo B).

Para análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1995), que prevê três etapas principais: a primeira, a pré-análise; a segunda, a exploração do material; e a terceira, o tratamento e interpretação dos resultados.

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem (FRANCO, 2018, p.12).

Tudo isso vinculado ao contexto de quem é portador da mensagem, de uma forma dinâmica diante de processos evolutivos, sejam de caráter econômicos, socioculturais, e ainda componentes subjetivos, cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis.

De acordo com Bardin (1977, p. 42) a análise de conteúdo é:

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

Uma das características da análise de conteúdo é a busca do entendimento da comunicação entre os homens, apoiando-se no (re)conhecimento do conteúdo das mensagens. Nessa técnica, o texto é um meio de expressão do sujeito e cabe ao pesquisador categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. O objetivo é alcançar, por meio de uma vigilância crítica, realizada em nível aprofundado, os significados manifestos dos enunciados analisados, na busca da superação do senso comum e do subjetivismo.

5 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PERSPECTIVAS, LIMITES E IMPACTOS DO PIBID

Nesta seção, realizaremos as reflexões e análises acerca dos dados coletados por meio do instrumento ‘questionário’, dados estes que serão divididos em categorias de análise no intuito de estabelecer conexões e contradições entre o referencial teórico construído e os dados obtidos, possibilitando, assim, elementos necessários à percepção das perspectivas, limites e impactos desvelados pelos participantes acerca do Programa.

O objetivo inicial dos questionários foi traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa, por meio de dados como idade, sexo, função; verificar sua atuação no Pibid e, partindo desse contexto inicial, os objetivos posteriores foram identificar se o Programa proporciona uma formação em que se estabeleça a relação teoria e prática, verificar também se o Programa se constitui em uma preparação para o trabalho docente e se auxilia na construção da profissionalidade frente à realidade escolar.

As respostas foram organizadas por meio de categorização que, de acordo com Bardin (2016), pode ser feita inversamente, partindo de elementos particulares e, em seguida, devem ser reagrupados, gradualmente, por afinidade de elementos análogos, para, no final, ser atribuído um título à categoria. Os temas dos questionamentos foram propostos de modo a associar os dizeres dos participantes em categorias de análise, dentre as quais foram identificadas: 1) A aprendizagem do trabalho docente por meio do Pibid; 2) O Pibid e a Práxis Pedagógica no processo formativo dos licenciandos ; 3) O Pibid como iniciação à docência: as vivências, os embates e as possibilidades formativas no e para o trabalho.

Antes de adentrarmos às categorias de análises, traçaremos o perfil dos participantes da pesquisa de forma distinta, por entendermos que esse movimento é importante para a compreensão de especificidades que serão problematizadas nas categorias de análises.

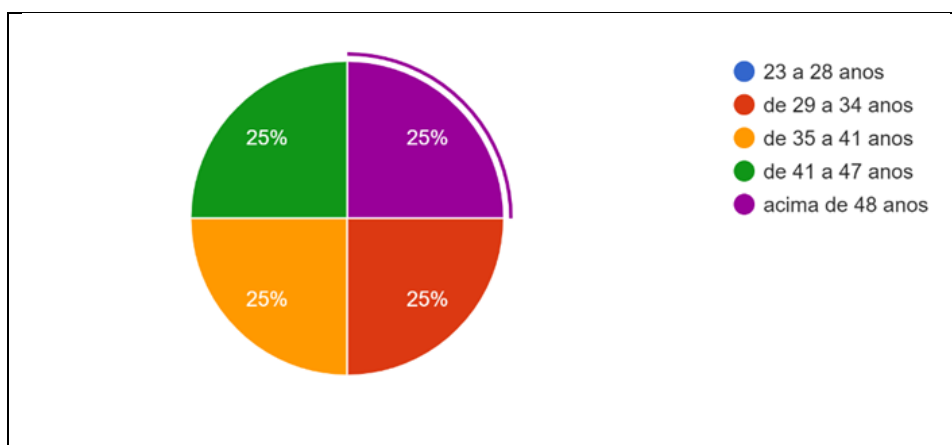
5.1 Perfil dos participantes da pesquisa

As licenciaturas participantes foram as Licenciaturas em Pedagogia e Química do Instituto Federal Goiano - *Campus Morrinhos*. Para a compreensão dos dados, vamos nomear os participantes da seguinte forma: coordenadores de área serão denominados CA e numerados de 01 a 04, Bolsistas atuais serão denominados BA e numerados de 01 a 16, supervisores serão denominados SU e numerados de 01 a 07, egressos serão denominados EG e numerados de 01 a 37.

5.1.1 Perfil dos coordenadores de área

Dentre os coordenadores de área que receberam o questionário via *e-mail*, num total de cinco, obtivemos quatro aceites em participação. A partir da análise das questões de identificação dos participantes, constatamos que, dos quatro participantes da pesquisa, enquanto coordenadores de área, todos são do sexo feminino, com idades superiores a 29 anos, conforme gráfico a seguir:

Figura 4 - Distribuição da idade coordenadores de área



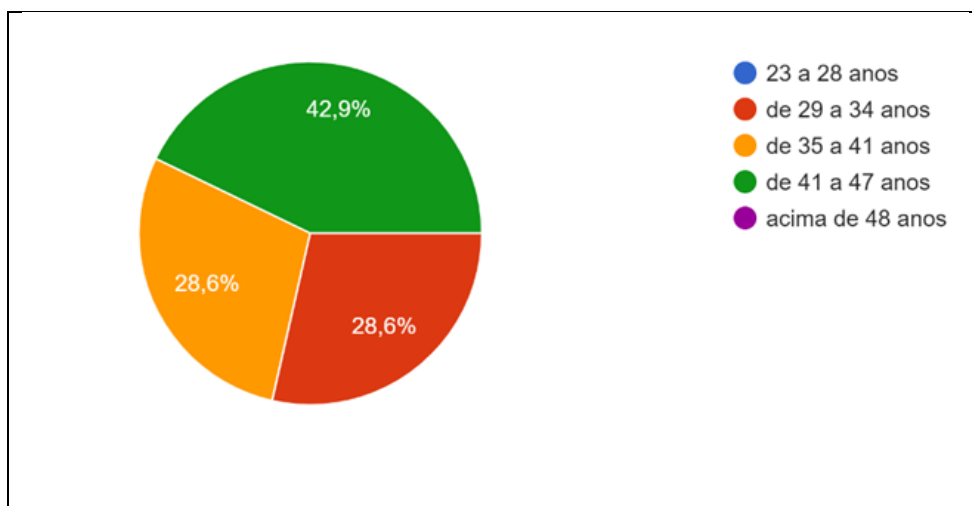
Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2021).

Destas quatro participantes, as formações iniciais são licenciatura em Pedagogia, licenciatura em Química, licenciatura e bacharelado em Química e bacharelado em Química, sendo que três delas possuem doutorado, sendo duas em Química e uma em Educação, e uma possui pós-doutorado em Química. Sobre a escolha da Licenciatura como primeira opção, duas participantes disseram que a licenciatura foi a primeira opção e duas disseram que não. Cabe, ainda, ressaltar que, das quatro participantes, três são casadas e uma não identificou o estado civil.

5.1.2 Perfil dos supervisores

Sobre os professores supervisores, enviamos um total de dez *e-mails* contendo o questionário e obtivemos sete respostas, sendo constatado que, dos sete participantes supervisores, seis são mulheres e um é homem. As idades variam entre 29 e 47 anos, conforme gráfico a seguir:

Figura 5 - Distribuição da idade professores supervisores



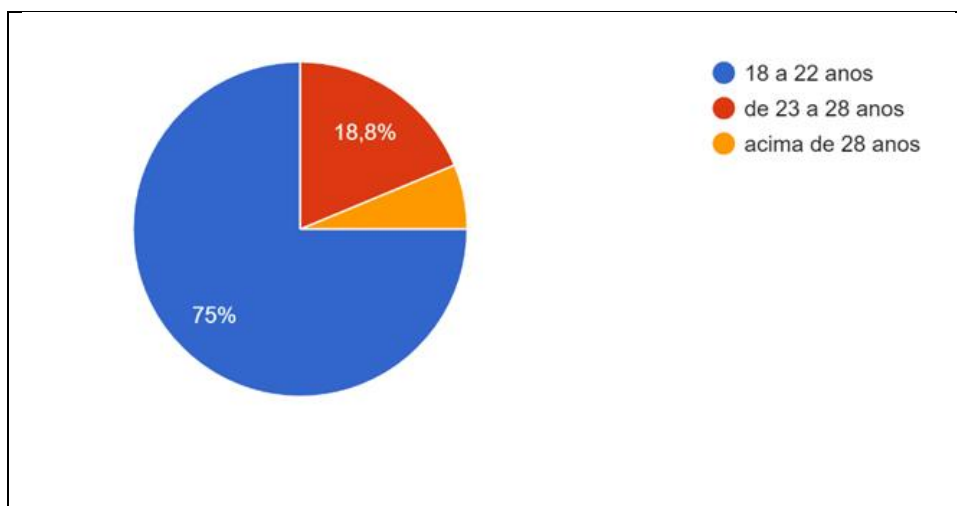
Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2021).

Sobre a formação dos professores supervisores, cinco são formados em Pedagogia, um em Química e um possui licenciatura plena em Letras (Português), um possui doutorado em Físico-Química e os outros seis possuem pós-graduação, sendo que um está cursando Psicopedagogia, três já terminaram a pós-graduação de Psicopedagogia, um em Métodos e Técnicas de Ensino e um em Gestão Escolar - Especialista em Tecnologia da Educação. Apenas para um deles a licenciatura não era a primeira opção. Dos sete participantes, quatro são casados e três são solteiros.

5.1.3 Perfil dos bolsistas atuais

Foram 16 licenciandos bolsistas, participantes da pesquisa, diante do envio do questionário para 27 bolsistas via *e-mail*. Destes, 11 são mulheres e cinco são homens. As idades variam do mínimo 18 até acima de 28 anos, conforme gráfico a seguir:

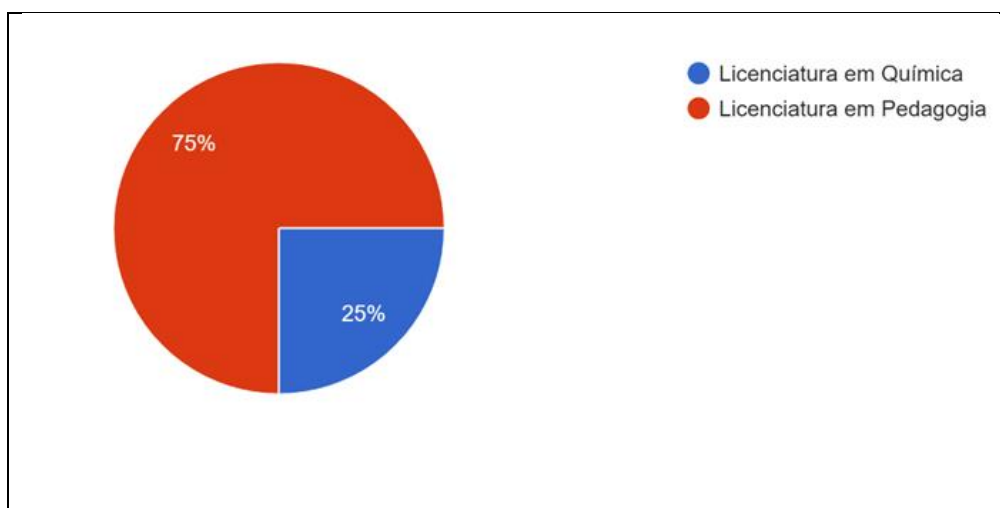
Figura 6 - Distribuição da idade bolsista atuais



Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2021).

Sobre qual graduação estão cursando, doze são da Pedagogia (75%) e quatro da Química (25%), conforme gráfico a seguir:

Figura 7 - Graduação bolsistas atuais



Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2021).

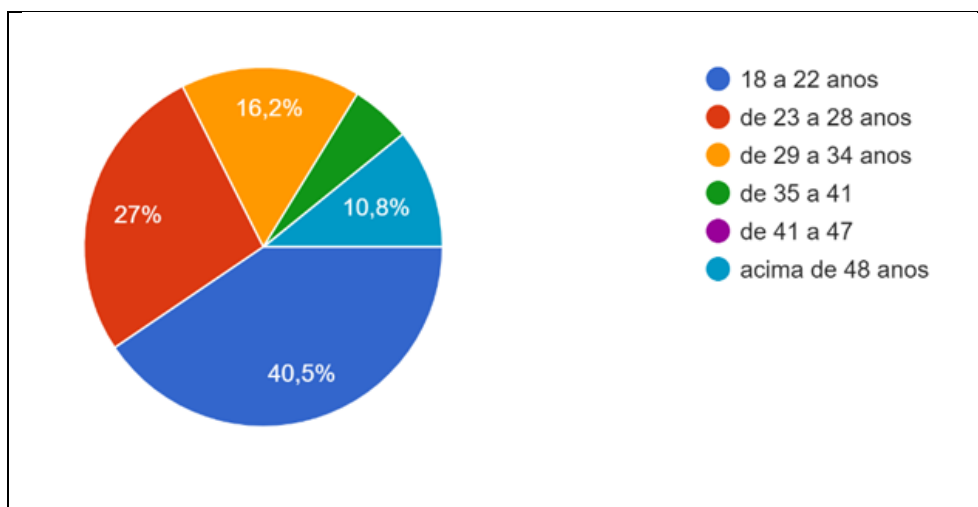
Dos 16 participantes, 15 são solteiros e um é casado. Dez deles estão no quarto período e seis no segundo período.

5.1.4 Perfil dos egressos

Os egressos participantes foram 37, de um total de 104 *e-mails* enviados contendo o questionário. Dentre os 37 participantes, 35 são mulheres e dois são homens. A idade desses

participantes está em sua maioria na faixa etária compreendida entre 18 e 34 anos, conforme gráfico a seguir:

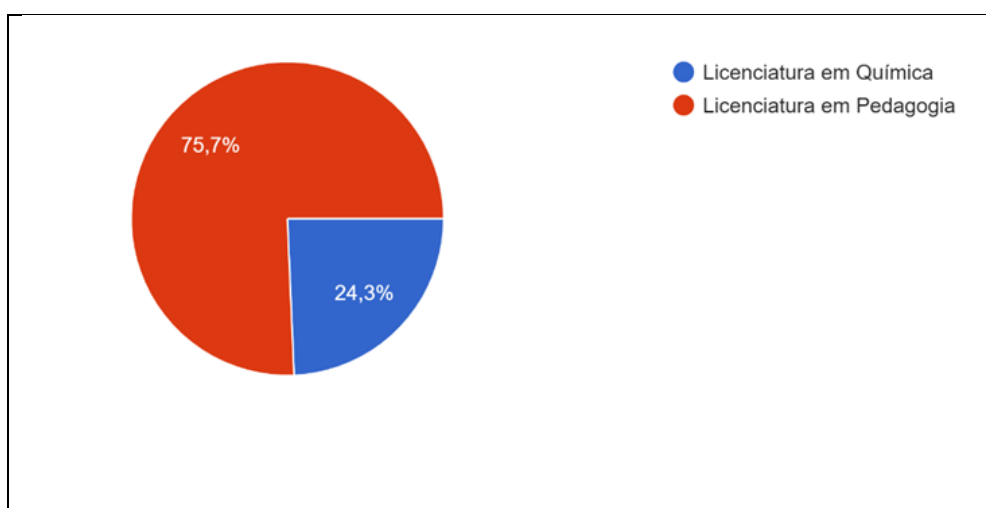
Figura 8 - Distribuição da idade dos egressos



Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2021).

Destes, 13 são casados e 24 solteiros. Sobre a graduação cursada, identificamos que 28 são licenciados em Pedagogia e nove em Química, conforme o gráfico abaixo:

Figura 9 - Graduação egressos



Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2021).

Após a exposição dos perfis dos participantes da pesquisa, passaremos agora à discussão e análise das categorias encontradas.

5.2 A aprendizagem do trabalho docente por meio do Pibid

A escolarização esta pautada na interação entre alunos e professores, sem isso a escola se tornaria um ambiente vazio. Contudo, essas interações acontecem no âmbito do trabalho escolar, de forma mais específica, relacionadas ao trabalho docente. Dessa forma, Tardif e Lessard (2005, p. 23) afirmam que a docência pode ser entendida como trabalho, pois:

Em suma, a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola. Neste sentido, se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho.

Para esses autores, o estudo da docência como trabalho é necessário, no entanto, continua negligenciado, eles constatam que aspectos como a divisão e a especialização do trabalho, a burocracia, o controle da administração, os recursos disponíveis, o tempo de trabalho dos professores, o conhecimento dos agentes escolares, a relação com os colegas de trabalho e com os especialistas, o número de alunos/as em sala, o conteúdo a se desenvolver e sua natureza, as dificuldades presentes, não têm sido priorizados nas pesquisas realizadas. Merece destaque o fato de que o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições.

O trabalho docente, em geral, tem se complexificado consideravelmente nas últimas décadas, em razão das transformações trazidas pelas novas políticas educacionais, que implicaram mudanças na organização escolar e, logo, do trabalho docente. Na educação profissional, em especial na formação de professores, além das características comuns ao trabalho docente em geral, ele apresenta elementos e/ou determinantes que decorrem de contextos específicos da área, ampliando sua complexidade.

A origem da educação como instrumento assistencialista e, posteriormente, de formação de força de trabalho para o setor das indústrias, elementos que lhe abonam a marca de educação para pobres e lhe conferem um menor prestígio, marca a história da educação no Brasil. O dualismo dos sistemas escolares, estruturados a partir de escolas orientadas para a continuidade dos estudos e escolas orientadas para ingresso imediato no mercado de trabalho, aprofunda o fosso entre educação e trabalho.

Entendendo que a aprendizagem para o trabalho docente se dá quando os professores expõem o que fazem dentro das salas de aula, Nóvoa (2009, p. 15) enfatiza a necessidade de “devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”.

Nessa perspectiva, ambientes em que professores em formação inicial e professores já atuantes na escola básica possam pensar juntos sobre o trabalho docente representam um campo rico e aberto a estudos. Deste modo, passaremos à análise dos dados obtidos para observarmos como ocorre a relação entre o trabalho docente e o Pibid.

Iniciamos a análise dessa categoria a partir da identificação sobre quais foram os motivos que levaram os licenciandos bolsistas e egressos a ingressarem no Pibid. A maioria das respostas compactua com o objetivo do Programa de “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica” (BRASIL, 2010, p. 1), pois o Pibid nos permite aprender:

[...] importância de saber como realmente era em sala de aula, podendo assim ter a certeza de que queria a licenciatura (EG 23, 2021).

A busca pela experiência, com a iniciação à docência (BA 08, 2021).

Por meio do contato com as escolas e das atividades desenvolvidas no Pibid, os bolsistas e os egressos tiveram a oportunidade de entrar em contato direto com a escola e com os alunos, além de obter a experiência da formação pedagógica que ocorre nas escolas, sem ser, ainda, professor formado. Com isso, enriquecem sua formação por intermédio das experiências vividas, das atividades, das pesquisas e de estudos desenvolvidos durante os projetos que participam. Nessa direção, Paniago, Sarmiento e Rocha (2018, p. 16) contribuem ao apresentarem, em uma pesquisa, as contribuições do Programa:

Afirmam os contributos do programa para a inserção dos formandos no contexto escolar, espaço, no qual, podem mergulhar em diversas atividades que proporcionam aprendizagem da docência, tais como: diagnóstico para conhecimento da realidade escolar, participação, como ouvintes, em reuniões pedagógicas, conselhos de sala, semana pedagógica, mostras pedagógicas, culturais e científicas, planejamentos, dentre outros.

Ao destacarem a importância do Pibid para adquirir experiência, fica evidenciado o fato de que o contato mais sistemático com a prática docente, isto é, o trabalho pedagógico em sala de aula, é um aspecto extremamente positivo, haja vista que essa inserção do licenciando em seu futuro campo de atuação permite uma compreensão a respeito das especificidades que envolvem o trabalho docente, a partir de ações e intervenções em escolas reais, em situações concretas de ensino e de aprendizagem. Desse modo, inferimos a relevância da continuidade de programas como este nos cursos de licenciatura, visto que, caso o aluno não participe do Pibid, ele só terá contato com a prática da sala de aula quando realizar o estágio supervisionado, já na segunda metade do curso. Podemos destacar que a participação no Pibid, no início do

curso, pode inclusive melhorar a realização do estágio pelo aluno, pois ele já conhecerá o ambiente escolar e os diversos aspectos que o envolvem.

Além da experiência proporcionada, outro motivo que levou à participação no Programa, de acordo com os participantes, foi a concessão de bolsas de estudo, cujo objetivo principal é fomentar experiências inovadoras no campo da docência, em um processo sistemático e articulado denominado 'iniciação à docência'. São contemplados com bolsas os estudantes de licenciatura, os professores supervisores, que devem estar em efetivo exercício na escola pública parceira, os professores coordenadores de área e o coordenador institucional, no âmbito da instituição de ensino superior que coordena o Programa.

Dentre os professores supervisores, 87% afirmaram que o recebimento da bolsa influenciou na sua decisão em participar do Programa e 13% afirmaram que teriam possibilidade de participar como supervisor, mesmo se não houvesse pagamento da bolsa:

Sim, acredito ser um projeto que contribuí na formação dos graduandos em Pedagogia como também para comunidade escolar (SU 01, 2021).

Não. O Pibid é um complemento da minha renda mensal. Se eu não estivesse no Pibid, teria que arrumar uma outra maneira para complementar o meu salário (SU 03, 2021).

Percebemos que o professor supervisor e tantos outros profissionais, que optam pela carreira docente, encontram dificuldades relacionadas à desvalorização da sua profissão, como os baixos salários, a carga horária excessiva, as salas de aula cheias, a falta de materiais didático- pedagógicos adequados, a falta de infraestrutura e tantas outras necessidades que não são supridas nessa profissão denotam que, possivelmente, sem o pagamento da bolsa a adesão do supervisor ao Programa poderia se tornar bem mais difícil, ou mesmo inexistisse, pois muitas são as funções e atividades laborais que extrapolam as horas computadas para o trabalho, que os professores realizam sem a devida remuneração.

Essa análise vem ao encontro da percepção dos coordenadores de área, a integralidade deles afirma que a bolsa é de suma importância e que sem o pagamento dela o Programa acabaria, pois, na opinião deles, a bolsa é quase sempre o motivo principal para participação no Programa. Os alunos egressos concordam que a bolsa influenciou na participação do Pibid, 81% deles, enquanto 19% participariam mesmo na ausência da bolsa.

A bolsa, era fundamental pra que eu continuasse no curso superior, além disso também o currículo e aprendizado foram pontos importantes que me levaram a ingressar. Foi essencial, com o valor da bolsa eu pude pagar o transporte e também comprar comida (EG 21, 2021).

A parte econômica da bolsa também contribui para ajudar manter custos da graduação. Utilizei para estudar informática, comprar livros, manter transporte, não morava em Morrinhos e isso foi difícil (EG 24, 2021).

Maior parte dos egressos concorda com os coordenadores de área sobre a importância da bolsa, 60% afirmam que sem a bolsa o Programa infelizmente acabaria, enquanto 40% afirmam que não acabaria. Destacamos algumas falas:

Não acabaria, porque ainda existem alunos que querem adquirir experiências relacionadas as práticas docentes. Mas com certeza iria diminuir bastante a quantidade de participantes, pois muitos pibidianos dependem do pagamento desta bolsa para pagar o meio de transporte até à instituição ou mesmo para compra de alguns materiais necessários para o desenvolvimento de atividades (EG 02, 2021).

Sim, a bolsa é o salário do pesquisador, é injusto que exista programa de pesquisa sem a bolsa, pois dedicamos nosso tempo, saúde mental, recursos para desenvolver a pesquisa (EG 08, 2021).

Ainda nesse sentido, os bolsistas atuais destacam que a bolsa tem muita influência na decisão sobre a participação no Programa, 69% concordam que a bolsa é a principal influência contra 31% pautados no fato de que ela não influencia.

Desse modo, a partir das análises dos dados da pesquisa, percebemos que a bolsa é vista como indispensável para a continuação do Programa e que poderia, inclusive, haver um aumento, pois o valor continua o mesmo desde o início do Programa em 2008. O recurso financeiro contribuiu para que os licenciandos pudessem realizar compra de livros, fotocopiar materiais, realizar inscrições em eventos da área, realizar o transporte para o IF Goiano e para as escolas-campo e para custear a alimentação. Portanto, contribuiu para as ações efetivas de inserção dos licenciandos em atividades de observação, reflexão e intervenção, consequentemente, contribuiu com a melhoria da formação para a docência e estimulou a promoção de ações que permitissem a inovação, a ética profissional, a criatividade e a imaginação. É necessário que o atendimento a essas demandas, supridas por meio da utilização da bolsa, seja efetivamente garantido. Por certo, a participação no Pibid incentivou os bolsistas ao exercício da docência, o que foi fundamental para que permanecessem no Programa e no curso.

Um destaque merece ser dado, todos os envolvidos no Programa recebem uma bolsa que possui valores diferentes, conforme já mencionado, professores supervisores e coordenadores de área têm funções diferentes, mas de igual importância, e acreditamos que os valores recebidos por eles poderiam ser semelhantes. O fato de proporcionar acesso à formação, sem garantir condições efetivas para assegurar a qualidade, a permanência, o compromisso, o

acompanhamento e o financiamento necessário, não muda o histórico de desafios e limites impostos à educação, nem coloca os profissionais da educação em patamares de superação da desvalorização e precariedade formativa e salarial, o que desvela desafios e contradições a serem superadas.

Desenvolver os projetos do Pibid, de forma que os licenciandos bolsistas sejam preparados para a empregabilidade, de modo que venha a ser suprido o déficit de professores, não deve ser o objetivo principal, e sim o de alcançar uma formação voltada para contribuir com uma sociedade de indivíduos pensantes, críticos e autônomos, não querendo apenas estar empregados, mas envolver-se no trabalho pela ação que ele representa: atividade criadora, integradora, desenvolvimento crítico, político, ético, social e histórico, enfim, inserir-se na totalidade de modo a evidenciar e compreender as relações aí imbricadas.

No entanto, para isso precisamos que os profissionais envolvidos sejam valorizados, que sejam remunerados de forma adequada, que não precisem de atividades extras para complementar a renda, que os alunos não tenham que deixar de participar de um Programa porque o valor da bolsa é baixo e eles se veem obrigados a escolher o trabalho ao estudo, que as escolas-campo tenham lugares adequados para receber os bolsistas, que se tenha materiais e espaços adequados para a implementação dos projetos e tantas outras necessidades para a realização do Programa.

Essa discussão não é recente, é histórica, Antunes (2000) assinala que, nos anos 1990, o Brasil foi marcado por um intenso processo de reestruturação produtiva do capital, o qual seguiu a mesma dinâmica dos países centrais, ou seja, a implantação da acumulação flexível e do modelo organizacional toyotista, que tem por características marcantes as formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho. O neoliberalismo impôs uma agenda de enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos financeiros, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo classista e propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados (ANTUNES, 2000)

Esse novo momento, inaugurado nos anos 1990, implicou na mudança de paradigma que norteava as ações educacionais, o sistema escolar deveria preparar o aluno com as competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho. Essa mudança paradigmática, segundo Oliveira (2004, p. 1130):

[...] repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que tem se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez,

das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.

O trabalho docente, face aos novos caminhos trilhados pelas reformas educacionais da década de 1990 e que avançou e se fortaleceu nesse início do século XXI, passa por um movimento de reestruturação, uma vez que ocorre “maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131). O processo de precarização do trabalho docente pode ser observado na medida em que a atividade docente extrapola de maneira demasiada a sua área de formação. Oliveira (2014, p. 1132) destaca que “o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras”.

Nesse contexto, o trabalho docente tem sido atingido por meio da mudança de paradigma da educação, os resultados foram a desprofissionalização, desqualificação e intensificação do trabalho docente, todos esses elementos representam a precarização das condições de trabalho a que os professores estão submetidos. Espera-se que os bolsistas do Pibid, inseridos na realidade escolar, possam, a partir das trocas de experiências e vivências, ter a oportunidade de discutir de forma crítica e reflexiva as questões que envolvem os rumos da profissão, como plano de carreira docente, salário, atribuições docentes e condições de trabalho, entre tantos outros elementos que influenciam sobremaneira o dia a dia desse trabalhador. Sem essa conscientização e posicionamento político diante dessas várias demandas, a tão propagada melhoria da qualidade da Educação Básica Pública estará situada num patamar de difícil alcance.

A iniciativa do governo com o Pibid contribui com novas possibilidades para o ensino, como o incentivo à integração de ensino, pesquisa e extensão. Esperamos que os professores tenham formação em nível superior em instituições preparadas, sendo necessário, para isso, defender a formação de professores em condições adequadas, com reconhecimento de seu trabalho tanto na perspectiva acadêmica, social e financeira, quanto na valorização do magistério e da pessoa do professor. Se tivéssemos políticas públicas educacionais que garantissem tais aspectos, certamente não precisaríamos de programas com compensação em forma de bolsas para professores e alunos e haveria a garantia de valorização da carreira dos trabalhadores da educação, com destaque para o professor.

Sendo assim, salientamos a contribuição de Paniago (2016), ao destacar que o Programa promove um impacto significativo no processo de formação inicial de professores, tanto pelo oferecimento de bolsas quanto pelas possibilidades de aprendizagem da docência. Gatti *et al* (2014) apud Capes (2014, p. 4), em estudo avaliativo do Pibid, numa pesquisa realizada pela

Fundação Carlos Chagas, cita a fala do presidente da Capes, Jorge Almeida Guimarães, quem afirmou:

O PIBID [...] não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira.

O Pibid apresenta novas possibilidades para a organização da formação docente, pois visa à superação de antigas práticas dicotômicas marcadas entre teoria e prática, pesquisa e ensino, escola básica e universidade. Ao possibilitar aos licenciandos uma imersão mais contínua e prolongada nas diversas dimensões e contextos do campo de trabalho docente, o Programa contribui para o reconhecimento da complexidade que envolve a constituição do sujeito professor no contexto escolar.

Dessa forma, ao promover a inserção no contexto escolar, dá-se a possibilidade do aprendizado da profissão no processo a partir de seu contato com a realidade imediata e a complexidade dos problemas que o futuro professor irá enfrentar. A formação docente deve estar ancorada em uma sólida formação teórica e prática, na qual a formação dos sujeitos e a produção de conhecimento devem ser privilegiadas. Vale ressaltar e concordar com Noffs e Feldmann (2013, p. 19), ao afirmarem que:

Dessa forma, consideramos que a formação deve contemplar o conhecimento e o desenvolvimento pessoal, um quadro conceitual de produção de saberes, um repertório sobre o conteúdo específico a ser ensinado, bem como o conhecimento pedagógico do conteúdo. Esses elementos deverão ser articulados de tal maneira que contribuam como uma base para o desempenho profissional na linha da construção de um conhecimento específico para a docência.

Portanto, de acordo com os participantes, de certo modo a experiência vivida por meio do Pibid contribuiu, na medida em que provocou constantemente a reflexão sobre os elementos de sua formação. Essa experiência que decorre da participação no Programa gera uma articulação com a base teórica estudada na graduação e com a exigência concreta do ensino na sala de aula, diante das demandas diárias exigidas do trabalho docente.

Nesse sentido, são necessárias tanto a base teórica quanto a vivência da prática, de modo que o docente tenha uma base para pensar a sua prática e caminhe sempre para o aprimoramento da qualidade do que realiza. Assim, a docência considerada profissão necessita que as pessoas que a exerçam tenham domínio da ciência e da técnica permeadas pela influência experiencial

da aprendizagem da docência vivenciada no Pibid. Os participantes veem essa necessidade:

Vejo como um trabalho complexo que é construído diariamente por meio das interações do professor/aluno na qual sua prática deve ser construída com base em fundamentos teóricos que levem em consideração as realidades sociais e diversos fatores que implicam na docência (BA 01, 2021).

Uma luta contínua por envolvimento dos alunos e busca pelo estabelecimento de parceria professor/aluno/comunidade escolar. Porque é necessário unir esforços para efetivar qualquer mudança e a promoção de uma cultura que busque o conhecimento científico como uma construção humana que precisa ser apreendida e valorizada enquanto possibilidades tecnológicas para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas. Ser professor é ser referência, estímulo e eixo articulador na mediação de situações para que os estudantes construam seu conhecimento e se desenvolvam (CA 03, 2021).

Em Oliveira, Sales e Silva (2017), também é abordado que os saberes das experiências docentes são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão e, portanto, resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Concordamos sobre a necessidade de se unir esforços dos professores, dos alunos, dos pais, enfim, da comunidade escolar, na busca de uma cultura que busque o conhecimento científico como uma construção humana, pois o trabalho docente implica em uma prática pedagógica significativa, que perpassa uma reflexão, pensando questões acerca da cultura, do mundo do trabalho e dos saberes construídos nas relações sociais, de modo a construir a autonomia, a emancipação e a criatividade nos alunos.

Tardif e Lessard (2005, p. 8) compreendem a docência como uma forma particular de trabalho, que envolve interação humana: “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana [...]”. Isto é, interação que não se dá somente entre o professor com seu ‘objeto’ de trabalho, os alunos, mas também com todos aqueles que fazem parte do cotidiano escolar, como colegas, pais, dirigentes da escola e, portanto, não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem.

De acordo com Ciavatta (2015, p. 19), “[...] o professor se forma no ato de ver e de ser visto, de conhecer e ser reconhecido, de viver e educar-se para educar outros seres humanos”. Ele se forma na troca de experiências, porque ensinar não é apenas transferir conhecimento, como nos lembra Freire (2008, p. 47):

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às

perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transmitir conhecimento.

Nesse sentido, todos os participantes destacaram que o Pibid tem papel importante para o exercício da docência, conforme alguns relatos a seguir:

Ele foi um divisor de águas, me abriu os olhos para o quão importante e interessante é o papel do professor. Foi nele que tive meu primeiro contato com sala de aula e vi algumas das dificuldades em exercer a profissão, além disso, também consegui encontrar motivos pelos quais gostaria de seguir a carreira (EG 27, 2021).

O Pibid é de fundamental importância, já que o licenciando pode ver se a licenciatura é mesmo o que ele esperava, e se for, ele pode aprender novas técnicas de ensino (BA 04, 2021).

Assim, o trabalho docente deve ser visto para além de um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques. É imperativo reconhecer esse fazer como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo, envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas. Para Freire (2001), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nessa direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente, alertando que a curiosidade inicialmente é ingênua, no entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica.

Dessa forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação dos professores que buscam a transformação por meio de sua prática educativa:

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001 p. 42-43).

Pressupõe-se que o potencial da reflexão é algo inerente a cada um de nós, para o qual não há modelo a ser seguido. Cada um possui um método, uma prática para realizar seu registro. Segundo Freire (2001, p. 39), “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”. Por isso, não basta apenas pensar e refletir, é preciso que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre os seus

desejos, vontades, histórias.

É por intermédio da análise crítica, consciente e comprometida com o processo de ensino e aprendizagem que se constrói a autoria, é pela ressignificação que esse processo acontece, e não pela discriminação ou desprezo dos demais saberes. De acordo com Demo (2014, p. 8) a autoria é entendida “[...] como habilidade de pesquisar e elaborar conhecimento próprio, no duplo sentido de estratégia epistemológica de produção de conhecimento e pedagógica na condição formativa: formar melhor, produzindo conhecimento com autoria”. O autor enfatiza que a escola hoje está baseada na transmissão reprodutiva de conteúdo, na aula instrucionista, e ele propõe que se saia desse sistema arcaico para o sistema de aprendizagem centrada no aluno, afinado com pedagogias participativas autorais.

Nessa perspectiva, é por meio da pesquisa que geramos conhecimento que precisa ser disseminado e, neste contexto, o Pibid, com sua característica de envolver as escolas parceiras, os profissionais que ali atuam e, indiretamente, a comunidade na qual a escola está inserida, contempla a natureza da extensão. “A extensão se relaciona à pesquisa, tornando-se relevante para a produção do conhecimento, porque esta produção deve ter como referência objetiva os problemas reais e concretos que tenham a ver com a vida da sociedade envolvente” (SEVERINO, 2007, p. 33).

A socialização que acontece na escola, devido à aproximação com o campo em que irá desenvolver seu trabalho no futuro, o ensino aos educandos, a diversidade encontrada, tudo isso proporciona aos alunos inseridos no Pibid uma contribuição no sentido de ampliar a compreensão sobre o contexto de atuação, participando de situações que envolvem a organização do trabalho pedagógico, a gestão da sala de aula, relação professor e aluno, dentre outros. Sabemos que os conceitos historicamente construídos sobre a docência, o que as mídias dizem das escolas e dos professores, a crise na autoridade e autonomia docente, as notícias repassadas pelas mídias sociais, também são fontes que contribuem para a construção de saberes aos professores, mas é na própria vivência da docência que os docentes sentem uma maior segurança para a prática docente.

Quando comecei o curso de pedagogia possuía uma mentalidade totalmente diferente de hoje, achava que todos os alunos estavam sempre no mesmo padrão e com as mesmas dificuldades. Achava que o professor tinha autonomia dentro da escola e que os responsáveis dos alunos sempre estariam lá quando fosse solicitado. Não achava, de maneira nenhuma, que enfrentaria situações como agressões físicas e verbais dos responsáveis e de alunos e tinha a certeza que diretores e secretários de educação estariam do meu lado em várias situações difíceis, não, infelizmente descobri que não é assim. Quando comecei a docência, achei tudo muito difícil, pensei várias vezes em desistir de tudo, não dar aula nunca mais, foi muito angustiante o primeiro ano. Hoje já possuo 18 anos de docência e vejo que realmente me formei no curso certo,

adoro a sala de aula, aquele ambiente escolar me faz muito bem. Todos os anos encontramos mais dificuldades a serem superadas, mas sei que os alunos precisam de mim, sei que posso fazer a diferença na vida de muitas crianças, muitas vezes fico esgotada com tantos problemas que tenho que enfrentar, mas quando chego na sala de aula e vejo aquelas carinhas me esperando sei que é ali que quero ficar (SU 04, 2021).

Fiz o curso Técnico de Magistério, e sinceramente no curso se passou uma realidade totalmente diferente do dia a dia em sala de aula. Quando iniciei achava que ser professor era meramente ensinar conteúdos, mas logo vi que na prática tudo vai bem mais além dos portões da escola. Hoje minha percepção é que um professor não pode se julgar somente um transmissor de conhecimento (conteúdo), ele precisa ter a sensibilidade e percepção sobre o que o seu aluno vive, sua bagagem. Enfim ter um olhar crítico e sobretudo de maneira amorosa pelo ensinar (SU 07, 2021).

Sabemos que a realidade escolar está longe de ser a ideal e que existem muitas dificuldades, algumas foram relatadas e poderiam levar ao abandono da profissão, inclusive problemas maiores, como de saúde. Assim como Freire (2002), reconhecemos o contexto de desvalorização da carreira docente, mas, ao mesmo tempo, alertamos para a capacidade e a possibilidade do professor transformar a realidade. O autor alerta para a postura permanente de reflexão crítica da e na realidade, vislumbrando compreendê-la, sem nos distanciarmos dela, pois não há imparcialidade ou neutralidade, há um compromisso com a proposição de sua transformação. Torna-se indispensável, no fazer docente, a reflexão e o diálogo sobre: o saber fazer, as causas da degradação humana, o discurso fatalista da desumanização, a força do discurso ideológico neoliberal, a lógica da “ética” de mercado, entre outros (FREIRE, 2002).

Essa prática – crítico-libertadora – é pautada nos princípios da solidariedade, da ética universal dos direitos humanos, na humanização, negando, portanto, as práticas arbitrárias e/ou ocultadoras da verdade. Quando o docente assume essa postura, de pensar e de se posicionar criticamente diante do mundo pela humanização, está assumindo uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 2002). Para o autor:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade (FREIRE, 2002, p. 26).

O docente não deve se fechar para o novo, deve ir além, ensinar a pensar e não somente limitar-se aos conteúdos educacionais, sobretudo, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 28). O pensar oportuniza aos alunos o crescimento, a libertação, é assim que eles se reconhecem como sujeitos históricos, podendo intervir e percebendo o meio em que vivem. Assim, a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma

o sujeito, educadores e educandos trocam saberes e aprendem entre si, dialogando, questionando. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Assim, Freire (1996) alerta que um dos maiores desafios do professor na sua prática educativa é não transformar seus alunos em meros receptores de conhecimentos transferidos pelo professor. Freire (1996, p. 29) afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Vale ressaltar e concordar com Noffs e Feldmann (2013, p. 29), ao explicitarem que:

Falar de formação de professores é incessantemente falar do humano, e nessa perspectiva nos projetamos sempre em processo permanente da produção do outro em situações educativas de aproximação, mediação e transformação do conhecimento. Nessa tríade acima referenciada, se situam os sentidos da relação interativa da docência – o aprender e o ensinar gerando possibilidades da educabilidade humana.

A docência precisa ser compreendida como um trabalho fortemente contextualizado, concreto, posicionado, que, apesar dos imprevistos, precisa da regulação fundamentada em um conjunto de conhecimentos necessários ao seu cumprimento diário, mas, ao mesmo tempo, assumindo a experiência, vivenciando a existência, a afetividade. Freire (1996, p. 146) salienta que:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Assim, a docência se configura como uma profissão de interação humana, um processo dialógico, investigativo, que exige dos professores uma sensibilidade pedagógica afetiva, ao olhar para a particularidade de cada aluno, conhecer esse aluno, procurando compreender a sua forma de aprender e ser e, a partir daí, considerar se ele está envolvido no processo de aprendizagem (TARDIFF 2014). Portanto, a docência é permeada por estudos, reflexão,

experimentação coletiva, interações sociais, de modo a se aproximar de uma emancipação crítica, conforme afirma Imbernóm (2011, p. 28), “ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca”.

Nesse contexto, o Pibid é um Programa que estimula a mudança da percepção dos professores, a presença dos alunos bolsista nas salas de aula leva os professores regentes, os professores supervisores e os coordenadores de área a refletirem sobre sua prática e sobre a tarefa de, por meio do Pibid, contribuir para a formação de futuros professores. Enfim, o contato com uma realidade social diversa, com problemas e situações objetivas que demandam a mobilização de saberes teórico-práticos para mitigar e/ou solucionar as demandas impostas pelo dia a dia na instituição educativa.

Como já tem alguns anos que me formei, estar perto dos alunos do Pibid é estar mais perto de novas técnicas de ensino. Os alunos do Pibid sempre têm ideias muito boas para novas aulas, como são jovens, estão sempre conectados ao que há de inovador e eu gosto muito disso (SU 07, 2021).

Com o Pibid se cria um novo olhar, pois são novas experiências e se renova a vontade de fazer diferente dentro do ambiente escolar (SU 06, 2021).

Nessa troca de experiências, é notório o ganho de ambas as partes. Os alunos bolsistas adquirem experiência pedagógica, reafirmam sua formação e escolha profissional e o professor da educação básica pode repensar sua prática e ajudar a formar novos professores, o que requer compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos, a partir da elaboração coletiva de estratégias de aprendizagens. Nessa perspectiva, o Programa proporciona aos envolvidos pensar sobre a práxis docente, além de oportunizar o contato com a escola, com a sala de aula e vivenciar os sucessos e fracassos que envolvem o processo educativo.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2010, p. 53).

Na verdade, não existe uma receita pronta, justamente devido à flexibilidade que o próprio processo concebe. O trabalho do professor possui uma certa complexidade, depende do contexto escolar, dos objetivos escolares e dos meios que se dispõe para atingi-los, mas é possível ocorrerem mudança, alguns “ajustes” que podem ajudar professores e alunos no

processo de aprendizagem. Concordamos com Mizukami (2013, p. 27-28), quando afirma que a formação inicial docente:

[...] deve oferecer-lhes uma formação teórico-prática que acione e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes. Aprender ao longo da vida implica mudanças de teorias pessoais, de valores, de práticas, de maneira que é função da formação inicial ajudar esses futuros professores a compreenderem esse processo e a conceberem a profissão não reduzida ao domínio de uma área específica.

Sendo assim, a formação docente se constrói a cada dia, o professor é capaz de construir a si próprio e a todo momento repensar criticamente como está exercendo seu trabalho, diante das experiências cotidianamente vivenciadas, alinhadas à formação profissional que recebeu. Essas aprendizagens da docência, vivenciadas em programas como o Pibid, de acordo com Gatti *et al.* (2014, p. 58), são ricas no sentido de garantir:

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valiosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre.

Desse modo, as atividades realizadas durante o Pibid podem contribuir de forma significativa para a formação dos discentes e despertar a atenção para o futuro exercício da docência. De acordo com Nóvoa (2009, p. 3):

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se em uma profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Assim, ser professor hoje não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há alguns anos, é diferente, diante da velocidade da informação, de um mundo em constante mudança, como expõe Gadotti (2003, p. 16), o professor “[...] precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um ‘lecionador’ para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem”. Os professores não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam

peessoas. O interesse em ser professor pode ser despertado por meio da participação em algumas atividades realizadas no Pibid, elencamos no gráfico, a seguir, essas atividades e suas respectivas porcentagens:

Quadro 8 - Atividades que despertaram interesse pela docência bolsistas atuais e egressos

ITENS	ATIVIDADES DO PIBID QUE DESPERTARAM O INTERESSE PELA DOCÊNCIA	ALUNOS BOLSITAS (TOTAL DE 16)	EGRESSOS (TOTAL DE 37)
1	O diagnóstico da escola;	69%	65%
2	O trabalho com projetos e pesquisa;	31%	97%
3	A participação em eventos da escola (festas, reuniões, mostras científicas);	12%	70%
4	O trabalho efetivo em sala de aula com a aplicação de estratégias didáticas elaboradas sob a orientação dos professores supervisores;	31%	97%
5	A participação em eventos científicos;	6%	76%
6	Confecção de materiais didáticos;	25%	67%
7	O planejamento de aula.	50%	84%
8	outros	31%	0

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2021).

Para os bolsistas atuais, a atividade que mais despertou o interesse foi o diagnóstico da escola, seguido pelo planejamento do trabalho pedagógico realizado na sala de aula, enquanto, para os egressos, o destaque foi para o trabalho com projetos e pesquisa e o trabalho efetivo em sala de aula com o desenvolvimento de estratégias didáticas elaboradas sob a orientação dos professores supervisores, seguido do planejamento de aula.

O que percebemos é que todos os aspectos levantados são relevantes e significativos, pois, ao elaborar os planos de aulas, pensar nos conteúdos e metodologias a serem materializados e participar de projetos de pesquisa, o graduando estará articulando teoria e prática adquiridas no processo de sua formação. No diagnóstico eles encontram a proposta pedagógica da escola, as concepções teóricas e metodológicas assumidas por ela, o planejamento curricular, a proposta de avaliação, enfim, a partir do diagnóstico eles conseguem apreender os princípios assumidos pela escola com relação ao processo de ensino e aprendizagem, portanto, conhecer a escola, sua identidade, permite que os bolsistas tenham segurança em propor os projetos de intervenção.

Os bolsistas do Pibid, ao planejarem as suas aulas articulando os conteúdos programados

para as turmas com temas atuais, pretendem contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos, no sentido de fomentar e aprimorar sua formação enquanto professores. Porém, de acordo com as respostas dos questionários, percebemos que os bolsistas têm dificuldade em desenvolver um trabalho autoral e autônomo no que diz respeito à realização de pesquisas, investigar, construir projetos que possam levar ao questionamento e evidenciar as fragilidades das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das turmas atendidas, mesmo que estes possam atender as especificidades da escola e, em muitos casos, para não continuarem a reproduzir as práticas tradicionais que estão em curso na escola, necessitam de grande esforço para convencer os professores e empreender práticas mais inovadoras.

A proximidade com a docência, com metodologias, tipos de aprendizagens, concepções e práticas de avaliação da aprendizagem e de atividades interdisciplinares promove tipos de conhecimento sobre práticas de ensino e promove processos de reflexão entre os futuros professores, bem como entre os egressos. Destacamos, portanto, que o bolsista não pode ser visto como mão de obra para a realização de trabalhos técnicos que, por vezes, não interfere na organização do trabalho pedagógico, como decoração de escola, confecção de matérias e ornamentos para festividades, e sim inseridos no processo de ensino-aprendizagem, apresentando novas práticas e abordagens, como atividades lúdicas; linguagens alternativas, como filmes, charges, poemas e músicas, por exemplo; trabalhos de campo, entre outros, com o intuito de contribuir para as aulas dos professores da escola-campo, bem como para uma melhor compreensão por parte dos alunos dos temas e conteúdos trabalhados. Diante dessa realidade, apresentamos, no gráfico abaixo, as maiores dificuldades dos alunos:

Quadro 9 - Dificuldades no desenvolvimento do Pibid dos alunos bolsistas atuais, na visão deles mesmos, dos coordenadores de área e dos professores supervisores:

ITENS	MAIORES DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DO PIBID	VISÃO DOS COORDENADORES DE ÁREA	VISÃO DOS ATUAIS BOLSISTAS	VISÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES
1	Conteúdo	75%	25%	43%
2	Domínio da sala de aula	75%	31%	71%
3	Didática	50%	31%	71%
4	Metodologia inadequada	0%	19%	29%
5	Vergonha	0%	25%	57%
6	Insegurança	75%	50%	100%
7	Medo	25%	44%	43%

ITENS	MAIORES DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DO PIBID	VISÃO DOS COORDENADORES DE ÁREA	VISÃO DOS ATUAIS BOLSISTAS	VISÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES
8	Estresse	0%	12,5%	0%
9	Indisciplina dos alunos	25%	0%	72%
10	Contato com outros professores	50%	31%	43%
11	Outros	0%	19%	0%

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2021).

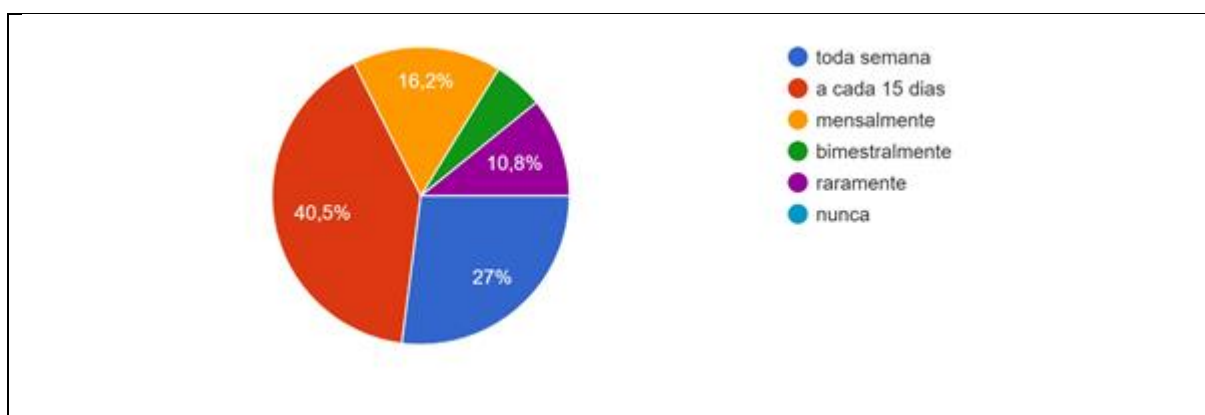
Na visão dos professores coordenadores de área, a maior dificuldade dos alunos bolsistas é relacionada ao conteúdo, ao domínio da sala de aula e à insegurança. Os professores supervisores destacaram a insegurança como a principal dificuldade, seguida da indisciplina dos alunos, do domínio da sala de aula e da didática. Os bolsistas atuais, assim como os professores supervisores, colocam a insegurança como a principal dificuldade, seguida do medo, do domínio da sala de aula e da didática. Destacamos, aqui, que a insegurança pode advir de vários motivos, como o medo de não conseguir atender às expectativas do professor regente, a insegurança com relação ao domínio e respeito dos alunos, o receio de não conseguir responder suas dúvidas e questionamentos, as incertezas com relação a alguns conteúdos, tendo em vista que estão ainda no início da graduação. Acreditamos que os momentos de elaboração de planejamento, sob a orientação dos professores supervisores, podem amenizar tais dificuldades. Existem o medo e a insegurança de falhar como profissional da educação, mas também de falhar consigo mesmo, pois ser professor é uma responsabilidade muito grande, já que se trata da educação de cidadãos.

Acreditamos que a dificuldade em relação ao contato com os outros professores pode se dar talvez, pela ausência de receptividade pelos professores, pela sensação de incapacidade diante de diálogos que exigem elaboração teórica e experiência prática, pela falta de espírito de coletividade da categoria, por conselhos desestimuladores por parte dos professores com relação à profissão ou por acusações implícitas de ocupação de espaço que não lhe pertence ou, ainda, por uma cultura de organização que não legitima a escola como espaço formativo para os licenciandos.

É normal se sentir inseguro, ninguém sabe de tudo, essa insegurança inicial é aceitável, as dificuldades fazem parte da licenciatura e de vários momentos da profissão e da vida e, por vezes, não são fáceis de ser superadas, precisam de experiência, de tempo e reflexão, pois “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação” (TARDIF, 2002, p. 35). Reflexões

estas que permitirão aos acadêmicos e futuros professores compreender o espaço escolar, compreender o seu espaço de trabalho. Nesse sentido, os encontros de estudo coletivo e elaboração de planejamento dos licenciandos bolsistas podem e devem contribuir, estar com o professor regente e com o professor supervisor deve justamente ajudar durante esse processo de aprendizagem e de superação das dificuldades já mencionadas. No gráfico abaixo, mostramos que esses momentos de estudo ocorreram em sua maioria de forma quinzenal.

Figura 10 - Momentos de estudo coletivo e planejamento bolsistas atuais



Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2021).

Os momentos destinados ao planejamento e estudos (40,5% de forma quinzenal e 27% semanal) são de suma importância até para a reflexão sobre a consolidação dos próprios objetivos do Pibid, de forma coletiva, avaliando o que está sendo realizado e planejando os próximos passos. Os coordenadores de área e os professores supervisores têm como ações no Pibid a participação nas reuniões periódicas com a equipe, buscando contribuir com a formação teórica e prática para o desenvolvimento do projeto; participação nos grupos de estudos, abordando questões socioambientais, éticas e diversidade social; questões teórico-metodológicas e diferentes estratégias didáticas pertinentes aos subprojetos e à pesquisa em educação, ou seja, esses encontros devem ser realizados de forma frequente para envolver todos os participantes e sanar dificuldades.

É importante que os alunos e futuros professores sejam bem orientados por profissionais mais experientes, para que obtenham sucesso neste período. Quando o aluno é inserido no ambiente escolar, então em uma condição de educador, se depara com dificuldades que, se não forem bem geridas, podem causar sentimentos de frustração e incapacidade.

O supervisor era um norteador para as práticas que íamos realizar. Nos orientando quanto ao projeto e as aulas (EG 01, 2021).

Nas escolas no geral que participei, fui muito bem recebida e tínhamos espaço para trabalhar com os alunos. O professor supervisor sempre estava presente auxiliando orientando no que fosse necessário (EG 18, 2021).

Assim, percebemos que o professor supervisor promove a inserção dos bolsistas em cada contexto, nas salas de aula onde aprenderão e atuarão, juntamente com os professores regentes das turmas, eles fortalecem as relações entre todos os envolvidos, bem como entre escola e os IES, criando cadeias de colaboração e responsabilidade para incluir os graduandos na equipe e garantir uma formação inicial de qualidade. Dessa forma, as ações realizadas pelos professores supervisores e pelos coordenadores de área estão mencionadas no quadro a seguir, por meio das porcentagens das ações realizadas por cada participante:

Quadro 10 - Ações realizadas no Programa pelos supervisores e coordenadores de área

ITENS	AÇÕES	PROFESSORES SUPERVISORES (TOTAL DE 7)	COORDENADORES DE ÁREA (TOTAL DE 4)
1	Socialização do projeto junto à comunidade escolar;	85,7%	50%
2	Participação no desenvolvimento do diagnóstico;	100%	75%
3	Participação na elaboração do plano de ação dos subprojetos;	71,4%	75%
4	Participação nas reuniões periódicas com a equipe de trabalho para formação teórica e prática para o desenvolvimento do projeto;	85,7%	100%
5	Participação na definição de estratégias para o desenvolvimento das atividades propostas no plano de ação;	85,7%	100%
6	Acompanhamento do desenvolvimento das ações propostas em cada subprojeto;	100%	100%
7	Participação nos grupos de estudos abordando questões socioambientais, éticas e diversidade social; questões teórico-metodológicas e diferentes estratégias didáticas pertinentes aos subprojetos e pesquisa em educação; e a temas visando ao aperfeiçoamento e domínio da língua portuguesa, incluindo, leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa;	42,9%	75%

ITENS	AÇÕES	PROFESSORES SUPERVISORES (TOTAL DE 7)	COORDENADORES DE ÁREA (TOTAL DE 4)
8	Orientação no desenvolvimento de aulas práticas, materiais e recursos didático pedagógicos de natureza lúdica ou inovadora;	100%	100%
9	Acompanhamento das atividades dos bolsistas;	100%	100%
10	Incentivo e acompanhamento para a organização de mostras, feiras e oficinas formativas para aperfeiçoamento de trabalho e socialização das ações do projeto na escola;	100%	50%
11	Participação nos eventos realizados pelo Instituto Federal Goiano para a divulgação das atividades desenvolvidas nos subprojetos.	100%	100%

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2021).

Percebemos que todas essas ações se relacionam com os conhecimentos didático-pedagógicos, científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, e estes devem ser somados a outros relacionados à formação continuada dos professores. De forma quase unânime, os professores supervisores e coordenadores de área destacaram que as atividades que contribuíram de forma significativa foram: a participação em eventos, o trabalho em equipe, o uso de novas tecnologias e as leituras.

Nesse sentido, Nóvoa (2011, p. 02) contribui com reflexão sobre a formação de professores ao enfatizar a necessidade de “os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão”. Os professores da escola básica pública tornam-se, agora, formadores, juntamente com os professores das IES e percebem sua experiência valorizada dentro do processo de estrutura do Pibid. O professor supervisor atua como mediador no processo de aproximação entre instituições, haja vista que é ele quem traduz as intenções do Programa para os demais atores no espaço escolar, reduzindo as resistências do professor experiente que apoia e orienta o aluno, não apenas para desenvolver as atividades pedagógicas previstas, mas no aprendizado das posturas, rotinas e normas institucionais, nem sempre claras para o licenciando.

O Pibid possibilita a esses profissionais um olhar para si mesmos, proporcionando a revisão do próprio trabalho e da própria dinâmica das suas salas de aula. As ações de acompanhamento dos licenciandos exigem dos professores supervisores empenho, estudo, revisão das próprias práticas pedagógicas que, como já citado, implicam também compromisso

moral e responsabilidade sobre o sujeito aprendente, revelados num espaço crescente de trocas que não são limitadas apenas pelo aspecto pedagógico, mas também pelo afetivo. Assim, a formação de professores deve ser concebida como um processo contínuo. Fullan, e Hargreaves (1987, p. 215) afirmam que:

O desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento contínuo através da própria carreira [...] o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de aprendizagem.

Destarte, a formação promovida pelo Pibid contribuiu com a postura questionadora em relação à realidade posta, tornando os bolsistas do Programa sujeitos críticos e promovedores da transformação da realidade, sendo que, embora encontrem dificuldades no trabalho docente, é por meio da reflexão sobre e para a prática que são promovidos meios para modificá-la, assim como destacado por Paniago (2017, p. 80), como sendo “a necessidade de os professores desenvolverem postura crítica e política para a percepção das ideologias de opressão, manipulação e para lutarem por valorização profissional e justiça social”. Nessa perspectiva, a aceção de Moraes (2008, p. 240) sobre o sentido da educação contribui demasiadamente para essa reflexão, ao propor que o papel da educação é:

[...] uma educação voltada para a formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento de sua inteligência, do seu pensamento, da sua consciência e do seu espírito, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação. Isso implica, além das dimensões cognitiva e instrumental, o trabalho, também de componentes éticos, afetivos e espirituais. Para tanto, a educação deverá oferecer instrumentos e condições que ajudem o aluno a aprender a aprender, a aprender a pensar, a conviver e a amar. Uma educação que o ajude a formular hipóteses, construir caminhos, tomar decisões, tanto no plano individual quanto no plano coletivo.

O que se observa, de acordo com os dados obtidos, é que o Programa Pibid mobiliza aspectos essenciais da formação na universidade, colocando em questão valores e pontos de referência que orientam a atividade dos professores, levando-os a reverem suas formas de trabalho. Os dados sugerem que as ações do Pibid promovem a aproximação entre instituições com estruturas organizacionais, formas de conhecimento e culturas diversas, podem ser transformadoras não só para os sujeitos envolvidos, mas também para as escolas parceiras e os cursos de licenciatura.

O conhecimento mútuo, tornado possível pela convivência e permeado pelas relações pessoais que vão sendo estabelecidas, favorece aos licenciandos a revisão de concepções e

crenças sobre o aluno e a docência, e uma nova relação com os conteúdos acadêmicos. Para as instituições, a presença desses sujeitos com novas ideias e questionamentos favorece um novo olhar sobre práticas muitas vezes cristalizadas e situações vistas como “naturais”, estimulando a busca de alternativas para enfrentamento dos desafios da docência, sob o viés de uma educação democrática, emancipadora e inclusiva.

A formação docente requer uma prática pedagógica reflexiva que articule teoria e prática e debata sobre questões culturais, do mundo do trabalho e de saberes construídos socialmente ao longo da história, para formar cidadãos autônomos, críticos e emancipados e, para que isso aconteça, o investimento em políticas públicas de formação inicial é fundamental, pois a formação dos profissionais da educação não é um problema pontual. A seguir, vamos discutir sobre essa prática pedagógica e o Pibid no processo de formação.

5.3 O Pibid e a práxis pedagógica no processo formativo dos licenciandos

As políticas públicas educacionais têm por objetivo melhorar a qualidade da educação brasileira, traduzidas a partir de contribuições estruturais nas escolas e de profissionais capacitados para a formação dos alunos e futuros integrantes do mundo do trabalho. Olhar para o passado pode possibilitar que, deslocados daquilo que está instituído como verdade no contexto presente, se possa compreender a relação entre teoria e prática saindo do lugar comum, do vazio, do dilema de situar a importância maior da teoria ou da prática, conforme muito bem nos ensina Saviani (2008, p. 129):

A solução do dilema demanda outra formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois pólos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico.

O Pibid pretende fortalecer a formação para a docência a partir das vivências em sala de aula, de modo a preparar e a incentivar o graduando para o exercício da docência. A problemática do processo de formação docente, entre teoria e prática pedagógica, não se trata de um problema pontual, nem mesmo simples, ele é mais complexo do que pensamos. Trojan (2008, p. 30), dentro da historicidade dessa relação, afirma que:

Historicamente, a relação entre teoria e prática no processo de formação docente tem se apresentado como um processo de difícil solução. Ainda que se busque a prática como fundamento da teoria e meio de conhecimento da realidade, as práticas de ensino em geral se mostram como meros campos de aplicação da teoria.

Essa relação entre teoria e prática pode se concretizar por meio de programas de incentivo à docência, como o Pibid, por meio da imersão em diversas atividades de aprendizagem da docência, tais como desenvolvimento de projetos e aulas diferenciadas, elaboração de materiais didáticos, integração do sistema de ensino, estimulando os bolsistas a se sentirem parte do processo, compreendendo o processo ensino-aprendizagem e refletindo sobre ele.

Contribuiu na medida em que me possibilitou viver experiências e pensar sobre práticas ainda no meu processo de formação o que do contrário talvez só seria possível quando eu fosse exercer a profissão de professora, ou seja, me possibilitou estar mais preparada a desenvolver o trabalho docente (EG 07, 2021).

O PIBID contribuiu bastante, no início era inibida, não tinha experiências em planejar aulas que pudessem estimular os alunos e muito menos como me portar perante a turma, e hoje tenho facilidade em planejar aulas experimentais e teóricas e discuti-las com os alunos (EG 36, 2021).

A importância do Pibid e a prática que o bolsista necessita para desenvolver seu trabalho como professor. Esse contato com ele e a comunidade escolar, são os alicerces para uma boa docência (SU 06, 2021).

É na formação que o docente consolida conhecimentos sobre a prática pedagógica e, de acordo com Tozetto (2010), a prática pedagógica é aprendida por meio da inseparável relação entre teoria e prática, não apenas com a teoria. O Pibid é uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre IES e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Desse modo, o docente se constitui a partir do momento em que se vivencia a relação dialética do processo de ensino e de aprendizagem, entre a materialidade da sala de aula e os estudos acadêmicos nas IES.

Em 2013, a Capes propôs uma avaliação externa do Pibid, por meio de projeto firmado entre o MEC e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, foram convidadas duas reconhecidas especialistas em formação de docentes: a Prof.^a Dra. Bernardete Angelina Gatti e a Prof.^a Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. Coube a elas definir uma metodologia de trabalho que alcançasse o surpreendente número de cerca de 38.000 participantes, que responderam a múltiplas questões sobre o Programa, refletindo sobre seus fundamentos, seu desenvolvimento, sua gestão, suas perspectivas e seus impactos e desdobramentos no cotidiano da formação, seja nas instituições formadoras, seja nas escolas

públicas onde acontece a prática dos bolsistas de iniciação. Uma síntese dessa avaliação que cobriu todo o país foi apresentada em 2014, em formato de um livro intitulado “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”. Os relatos e os depoimentos dos envolvidos mostram que o Pibid acolhe os ensinamentos de Anísio Teixeira e Paulo Freire: ensinar é um desafio de alta complexidade e exige diálogo, colaboração, segurança e competência profissional.

Nesse contexto, Gatti *et al.* (2014, p. 104) afirmam, no estudo avaliativo do Pibid, que puderam ser constatadas as seguintes contribuições aos bolsistas participantes:

Proporciona contato direto dos Licenciandos Bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos; Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática; Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos; Estimula o espírito investigativo; Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes; Proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos.

Dessa forma, caminha-se para alcançar um dos objetivos do Programa, que é inserir os licenciandos no cotidiano das escolas, proporcionando oportunidades de criação que busquem superar problemas nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa autonomia dada aos alunos que estão na escola-campo propicia o amadurecimento para a busca de soluções para situações do cotidiano, pontuais ou não, no sentido de desenvolverem a consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre. O que se espera é que essa autonomia possa ser usada para se tornarem reflexivos sobre sua prática diária, podendo se reorganizarem, intervirem no processo, se julgarem necessário. De acordo com Gatti (2013, p. 55):

Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia. Com Nilda Alves (1992, p. 64) lembramos que “[...] é preciso assumir que a prática é espaço/tempo de surgimento de conhecimentos vitais e de criação, não só de reprodução. É, portanto, necessário dar à prática a dignidade de fato cultural, relevante para o desenvolvimento curricular pretendido.” Práticas pedagógicas, no sentido acima explicitado, estão no cerne do papel social da escola. A qualidade da educação escolar repousa na interação construída entre pessoas na intencionalidade de instruir(-se) e educar(-se).

Essa prática está intimamente ligada às relações que as pessoas têm umas com as outras, nas mediações e nas múltiplas relações que são estabelecidas no cotidiano escolar. A teoria sem confronto com a prática e a prática tornando-se ação repetida e sem questionamentos levam à

alienação dos sujeitos em formação, afastando de compreensões mais elaboradas e transformadoras, é preciso compreender que teoria e prática estão dialeticamente imbricadas.

[...]a oportunidade de vivenciar a teoria na prática, o projeto contribui para a nossa formação na medida em que ele nos permite esse contato com a sala de aula, além de outras mais, todavia, esse foi para mim um dos motivos mais oportuno para esse ingresso (EG 16, 2021).

O Pibid contribuiu em todos os sentidos, essa aproximação da realidade escolar, poder aproximar a teoria com a prática, proporciona uma maior segurança para o exercício da docência, uma vez que quando for para sala de aula, já tem uma noção do que esperar (EG 08, 2021).

A discussão sobre o modelo de formação de professores voltada para a práxis, de modo a não privilegiar somente a teoria ou a prática, é sempre atual. Conforme podemos perceber nos dados obtidos, a necessidade de uma unidade entre as duas é necessária para que o futuro profissional tenha a compreensão de seu papel, não a fim de responsabilizá-lo por todas as mazelas da educação e das escolas, mas para que, de fato, possa ser um instrumento de libertação para os alunos que, muitas vezes, só têm a escola como meio de ascensão social e, principalmente, como meio de compreensão de uma realidade. Nesse sentido, torna-se relevante que o professor tenha clareza sobre a sua função docente, que é ensinar algo, mas não somente isso, o professor contribui com a função social da escola, que é permitir que os alunos tenham direito a uma educação crítica, livre das amarras das contradições do capitalismo, permitir a construção de conhecimentos que permitam interpretar a sua realidade e o meio em que estão inseridos. Em programas como o Pibid, a concretização da integração entre teoria e prática é possibilitada.

Ele aproxima o graduando da prática em sala de aula, podendo contribuir para o desenvolvimento de novas práticas e metodologias para o ensino e aprendizagem (SU 03, 2021).

Acredito que seja uma forma de resistência e movimento contra hegemônico, que possibilita a formação de professores mais críticos e comprometidos com sua Prática pedagógica (CA 04, 2021).

Essa integração realizada entre a teoria e a prática leva à compreensão do papel da formação do educador, sendo necessária para que ele estabeleça uma relação consciente com o significado de sua atividade, isto é, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda, tanto no que se refere à formação do educando como indivíduo singular, quanto no que se refere à produção e reprodução da própria sociedade.

De acordo com Saviani (1995), a formação docente deve estar fundamentada em bases

teóricas sólidas, apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico como condição para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações do trabalho pedagógico no contexto da prática social. É a partir dessa reflexão filosófica proposta pelo autor que o educador terá a possibilidade de superação da compreensão de uma prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista, porque guiada pelo senso comum, por uma compreensão unitária, coerente, articulada, intencional e cultivada, porque guiada pela consciência filosófica. Trata-se de uma reflexão crítica sobre os problemas que se apresentam na realidade educacional.

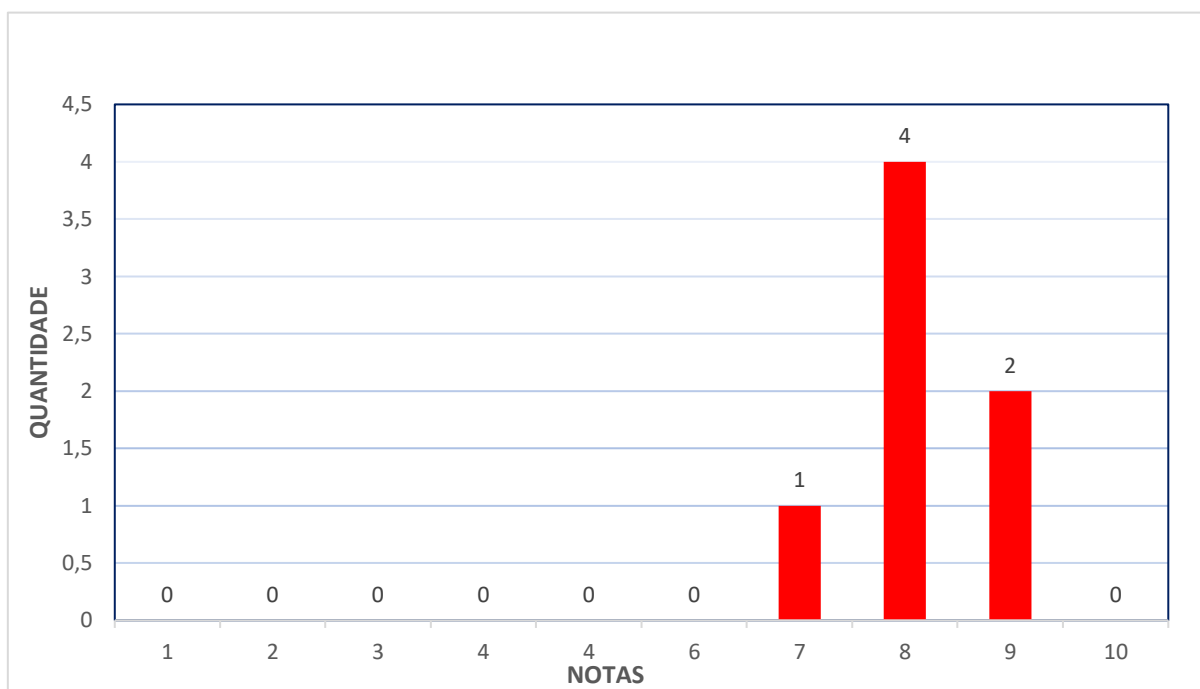
Nesse sentido, o conhecimento científico se apresenta como instrumento valioso para o desenvolvimento do trabalho docente, tanto no que se refere à compreensão da realidade na qual se efetiva a prática pedagógica, tendo em vista as finalidades e os objetivos da educação escolar, quanto no que se refere ao próprio conteúdo do conhecimento científico, como instrumento direto de formação humana. No entanto, a classe dominante vem se apropriando desse conhecimento e colocando-o a serviço de seus próprios interesses, promovendo o esvaziamento da educação escolar pública destinada à classe dominada.

Nessa perspectiva, a formação de professores deve ocorrer no movimento da epistemologia da práxis, portanto, concorrendo para a autonomia intelectual, de modo a promover a emancipação humana e viabilizar ao professor em formação a percepção sobre a realidade, projeto de sociedade e transformar as condições impostas pela sociedade capitalista, ou seja, possibilitar a transformação da realidade social com a intenção de torná-la mais justa. A fundamentação teórica na intervenção na realidade social é a nova forma de tornar aceitáveis determinadas formas de ver os problemas e enfrentá-los. Dessa forma, Vázquez (2011, p. 251) contribui no sentido de que:

As exigências da prática contemporânea – direção de processos complexos, assimilação do cosmos, indústria automatizada, etc. – constituem uma poderosa fonte de desenvolvimento da teoria. A prática em seu mais amplo sentido e, particularmente, a produção, manifesta seu caráter de fundamento da teoria na medida em que essa se encontra vinculada às necessidades práticas do homem social.

Na teoria pode ser encontrado o progresso da prática em benefício dos professores e, conseqüentemente, dos alunos e dos demais agentes envolvidos na escola, uma vez que a teoria não só explica, mas também guia a prática. Essa percepção pode ser entendida a partir da prática em sala de aula, onde alunos e professores têm a oportunidade de aperfeiçoar a prática docente. No gráfico a seguir veremos a percepção dos professores supervisores sobre a importância da prática docente existente dentro do Pibid.

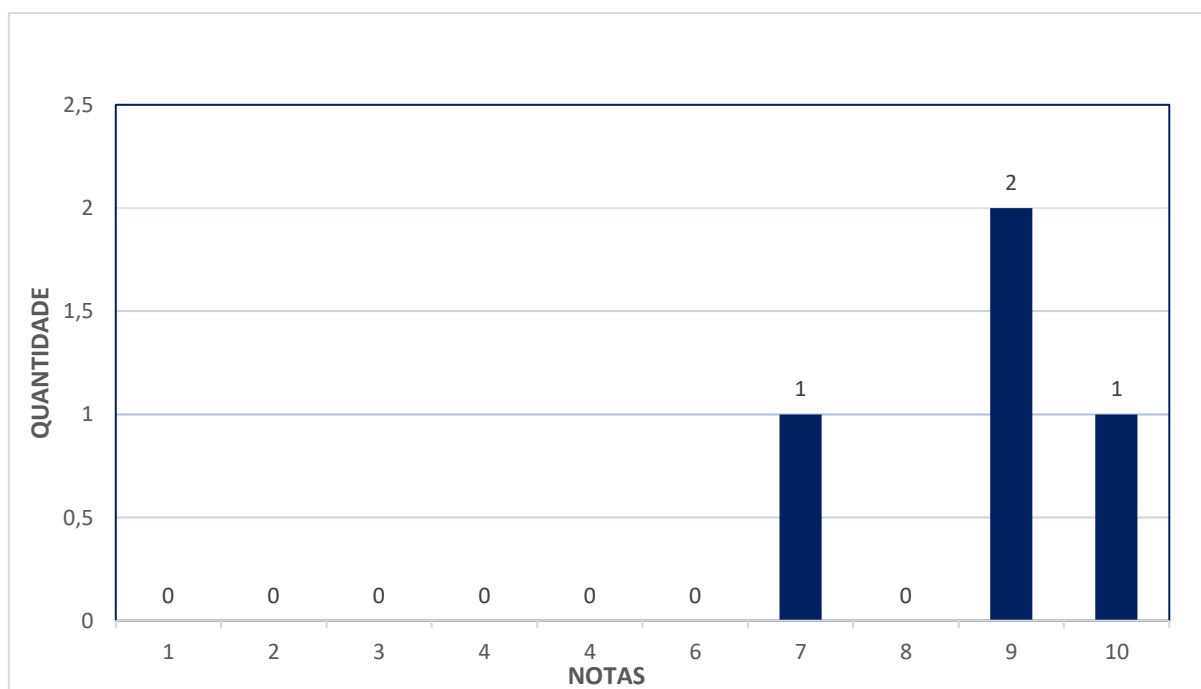
Figura 11 - Percepção dos professores supervisores sobre o aperfeiçoamento da prática docente via Pibid.



Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2021).

Nessa direção, em uma nota de 0 a 10, percebemos que, dos sete professores supervisores participantes, um (14%) atribuiu nota 7, quatro deles (57%) atribuíram nota 8, e dois (29%) atribuíram nota 9 em relação à percepção no Pibid de uma oportunidade de aperfeiçoamento de sua prática docente. Assim, constatamos que a relevância é dada a esse quesito, no sentido de o Programa possibilitar estudo, reflexão, pesquisa e extensão, visto que a prática docente é o cerne da educação escolar. Esse aperfeiçoamento pode se dar por meio das atividades realizadas com os alunos bolsistas, na relação com os coordenadores de área das Instituições de Ensino Superior e no seu trabalho desenvolvido dentro da escola. Assim como os professores supervisores, os coordenadores de área destacam que o Pibid facilita a relação entre teoria e prática, conforme gráfico a seguir:

Figura 12 - Percepção dos professores coordenadores de área sobre a articulação entre teoria e prática

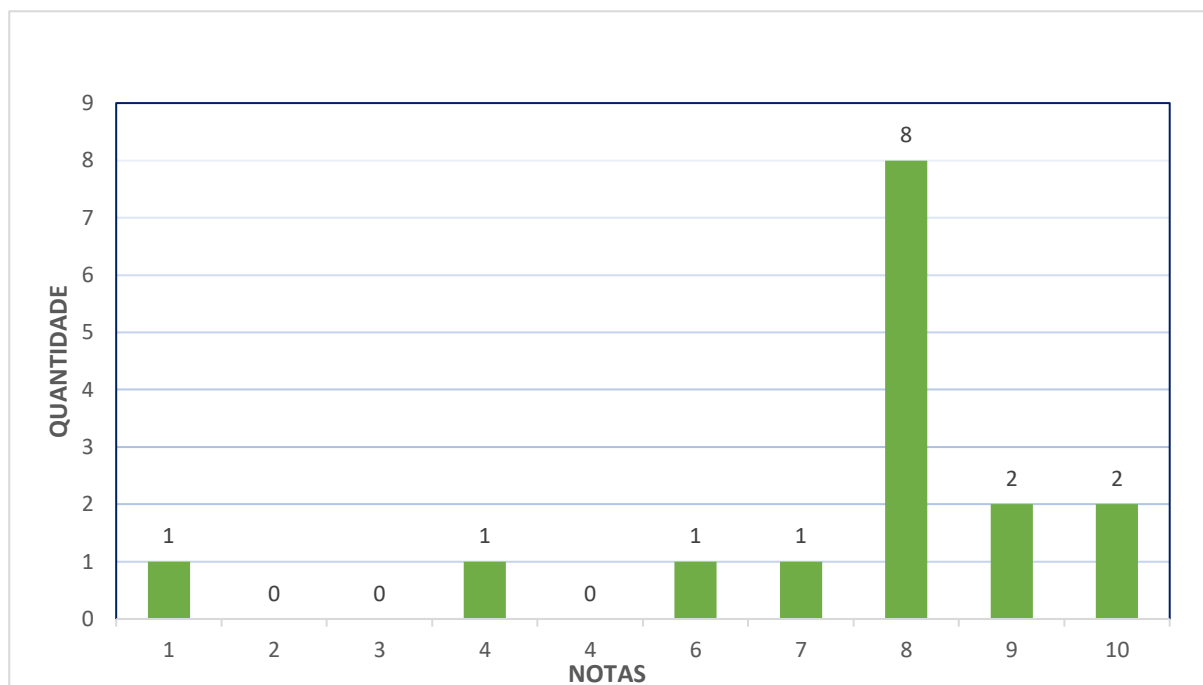


Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2021).

Os professores coordenadores de área, em uma escala de 0 a 10, dos quatro participantes, dois (50%) atribuíram nota 9, um (25%) atribuiu nota 10 e um (25%) atribuiu nota 7. Essas notas refletem que o Pibid é relevante quando proporciona a articulação necessária entre teoria e prática. Os coordenadores de área demonstraram que o Pibid colaborou para o diálogo com a formação de professores iniciantes, ao passo que viabilizou o acompanhamento dos seus licenciandos no ambiente formativo da escola, professores em exercício na educação básica, assim como a reflexão de suas práticas enquanto formadores de professores.

A integração entre teoria e prática, presente no Pibid, permite que os professores coordenadores, os professores supervisores e os bolsistas trabalhem em conjunto sob as demandas apresentadas no dia a dia da sala de aula e da escola. No gráfico a seguir, os alunos bolsistas colocaram uma nota de 0 a 10 sobre estabelecer essa relação entre a teoria e a prática, sendo que 50% (oito participantes) deram nota 8; 12,5% (dois participantes) deram nota 9; 12,5% (dois participantes) deram nota 10 e o restante, 25% (quatro participantes), deram notas 7, 6, 4 e 1, conforme gráfico a seguir:

Figura 13 - Percepção dos alunos bolsistas sobre a articulação entre teoria e prática



Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2021).

O percentual total revela que os licenciandos participantes conseguem estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, de modo que a concretização dessa integração é possibilitada nas ações desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas durante eventos, seminários, palestras, reuniões, planejamentos, mostras de conhecimento, *workshops*, seleção/aquisição/elaboração de materiais e recursos didático-pedagógicos, que acontecem tanto dentro da sala de aula da Instituição de Ensino Superior, quanto na escola de Educação Básica.

[...]desenvolver projetos de ensino, aplicar e analisar os resultados, escrever relatórios e trabalhos pra eventos, congressos etc (EG 20, 2021).

[...]o Programa Institucional, para mim pelo menos me deu um norte acadêmico, mais que a parte da docência. Foram vários eventos e apresentações de trabalhos. É claro que teve muito aprendizado nas observações na escola, no dia a dia da sala de aula, nos projetos implementados, no olhar do não fazer, em alguns momentos. Infelizmente a escola trabalha práticas arcaicas e o licenciando tem a oportunidade de desenvolver seu olhar crítico (EG 24, 2021).

A atividade prática tem, portanto, caráter real, objetivo, na medida em que pode contribuir no embasamento teórico e prático do bolsista. Dessa forma, o Programa proporciona aos envolvidos pensar sobre a práxis docente, além de oportunizar o contato com a escola, com a sala de aula e vivenciar os sucessos e fracassos que envolvem o processo educativo, baseado antes de tudo em uma visão crítica das condutas observadas.

Dessa forma, de acordo com Guarnieri (2005), no caso dos futuros professores, sua prática irá requerer criticidade, no sentido de envolver a teoria com vistas à reflexão sobre suas ações, ou seja, a aprendizagem da docência ocorrerá conforme a articulação entre conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar, que estão associados à sua história de vida. Conforme nos adverte Vázquez (2011, p. 239):

A práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. [...] entretanto, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

A prática do professor tanto pode cristalizar determinadas ações, como pode ser modificada ao longo de sua trajetória profissional. No processo de imersão no cotidiano escolar, são adquiridas experiências e conhecimentos, pois a prática não é meramente execução mecânica, não podendo ser reduzida à técnica, ela envolve ação com planejamento consciente, objetivando um fim, e não a prática pela prática, o simples fazer.

Creio que o programa promove uma ponte entre os conteúdos ministrados na faculdade e uma vivência mais prática em sala de aula (BA 01, 2021).

Ele aproxima o graduando da prática em sala de aula, podendo contribuir para o desenvolvimento de novas práticas e metodologias para o ensino e aprendizagem (SU 03, 2021).

A conexão entre a teoria e a prática e a assimilação dessa integração pelos bolsistas do Pibid despertam a busca pelo saber e pela formação de suas potencialidades e da bagagem de noções requeridas para o exercício da docência, como o conhecimento teórico dos conteúdos a serem ministrados, a apropriação dos elementos didático-pedagógicos e o conhecimento sobre o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. O planejamento da prática docente deriva do trabalho realizado dentro da sala de aula, dos contextos reais de interesse dos alunos. Desse modo, o professor deve tomar consciência da realidade da turma, da escola e de seu contexto, a fim de evitar um possível distanciamento. Assim, a atividade docente:

[...] é constituída e constituinte das relações sociais, sendo também uma atividade intencional, portanto, teórica (de conhecimento e intencionalidade) e uma atividade prática (de intervenção e transformação). Desta forma, prática docente é a atividade teórica e prática que o profissional da educação realiza no processo ensino-aprendizagem (CURADO SILVA, 2005, p.10).

Portanto, a prática do professor não deve ser vista como tarefa e descomprometida

com a realidade a qual se objetiva transformar, deve ainda preservar os elementos idealizados pela teoria que deram significado a mesma, assim, ela é guiada pela consciência da unidade teoria e prática. Os licenciandos assumem uma nova postura, diante dessa relação, pois a escola passa a ser um lugar cheio de ricas experiências, em que a teoria é contemplada na prática, como afirma Sacristán (1999, p. 31), a partir de tal indissociabilidade, os professores se tornam agentes de transformação.

O agente pedagógico que é o professor, quando exerce sua função, é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira seja esse ofício. Por meio das ações que realizam em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo.

As ações de formação de professores não podem se desenvolver na perspectiva do pragmatismo, e sim considerando a totalidade da formação de professores no sentido de compreender as diversas contradições que envolvem o trabalho do professor, aliando sempre a teoria e prática com a finalidade de não atender aos interesses do capital, que sofra rupturas e modificações com a intencionalidade de transformação. Desse modo, faz-se necessário repensar sobre o tipo de posicionamento adotado para a formação docente durante a formação inicial, pois, dependendo da epistemologia que é concebida, poderá se formar futuros professores que tenham uma concepção voltada para uma relação mais estreita entre a teoria e a prática. Portanto,

A formação do docente - fundamentada na epistemologia da prática - pressupõe que, em seu processo de formação, ele construa habilidades investigativas, assuma uma postura crítico reflexiva diante de si, do outro e da sua prática docente, que se torne um profissional capaz de se abrir ao saber da experiência, à sua singularidade, às inquietudes e inquietações do desconhecido, do diferente e do desigual. Pressupõe ainda, que assuma o outro e se assuma como sujeito comprometido e ético (AMORIM; CHAVES, 2006, p. 211).

A formação de professores é um dos mecanismos mais significativos ao qual o aluno em formação tem acesso com intuito de assimilar a importância do apreender, significar, dos componentes da docência, de compreender a função docente e seus atributos para tornar-se um profissional capaz de cumprir a sua função social enquanto ser docente, ou seja, compreender todo o movimento educativo, a vida humana, as mediações, as determinações históricas. Nesse sentido, a possibilidade de ter acesso a uma formação sólida favorece a constituição de um docente crítico, autônomo, capaz de lidar com os vários contextos.

Os programas de formação de professores devem trabalhar contra a impotência em realizar uma educação transformadora e emancipadora, insistir em posturas éticas e

emancipatórias na prática de formação, que contribua para o empoderamento teórico-prático do futuro professor, nesse caso, partindo do pressuposto da epistemologia da prática, em que é valorizado o conhecimento e a reflexão na ação. Assim, enfatiza-se a formação do professor reflexivo, no sentido da construção da sua autonomia como intelectual crítico.

5.4 O Pibid como iniciação à docência: as vivências, os embates e as possibilidades formativas no e para o trabalho

Com o advento do capitalismo, o mundo do trabalho sofreu modificações, muitas profissões foram constituídas e, nesse contexto de mudanças, encontra-se a profissão docente. O ser professor é constituído por muitos fatores, inclusive a partir de sua vivência dentro e fora da escola, em sua ação e, sobretudo, por meio da reflexão considerando sua prática. Para Pimenta (1999, p. 20):

[...] a identidade profissional do docente se dá por meio de muitos fatores à proporção que [...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Aprender a ensinar e tornar-se professor é um processo que ocorre a cada dia e se desenvolve ao longo da vida. Essa trajetória é marcada por um conjunto variado de aprendizagens e de experiências, vividas nas diferentes etapas de formação, que são provenientes de diferentes fontes, nas quais os professores vão construindo os saberes que alicerçam seu trabalho como docente.

O PIBID contribuiu bastante, no início era inibida, não tinha experiências em planejar aulas que pudessem estimular os alunos e muito menos como me portar perante a turma, e hoje tenho facilidade em planejar aulas experimentais e teóricas e discuti-las com os alunos (EG 36, 2021).

É um programa muito importante e uma possibilidade para o desenvolvimento da identidade docente no futuro professor. Possibilita o contato com propostas de formação docente inovadoras e pautadas na aprendizagem ativa de conceitos pelos alunos da educação básica (CA 03, 2021).

A formação de um professor não se constrói por meio da acumulação de cursos, de diplomas, de conhecimentos ou de técnicas de ensino, mas provém de sua reflexividade crítica sobre todas as práticas vividas e da (re)constituição permanente de sua identidade pessoal e profissional. Nesse percurso individual, complexo, dinâmico e evolutivo ocorrem a

transformação e a (re)construção constante de sua identidade, uma vez que:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola (TARDIF, 2014, p. 11).

Assim, o fato de pensar e de repensar sobre e para a sua prática, enquanto professor, contribui para a formação da identidade do profissional docente, e ter a possibilidade dessa experiência participando do Pibid, enquanto aluno, pode influenciar no futuro da sua profissão.

O Pibid abre as portas para os alunos conhecerem o ambiente escolar, conhecer os desafios e possibilidades de atuação na carreira acadêmica (CA 04, 2021).

De grande relevância, vivência com a realidade de uma escola é essencial para formação de um professor (SU 01, 2021).

O trabalho docente envolve relações, saberes de diferentes ordens, o individual e ao mesmo tempo o coletivo, individual porque se refere a características do próprio sujeito e coletivo porque mesmo em sua subjetividade, um sujeito não se constitui sozinho, mas precisa do outro também para construir sua história. Conforme confirma Gonzatti (2015, p. 116):

O Pibid propicia o desenvolvimento de elementos relacionados ao valor social, ideológico e psicológico da profissão professor, que está atravessado por uma reflexão mais geral sobre o papel do professor. Desenvolver uma consciência da identidade docente pressupõe, entre outros aspectos, reconhecer-se como professor, valorizar-se e valorizar a carreira docente, um ponto fundamental para construir a noção de pertencimento à profissão.

As instituições de ensino superior, voltadas para a formação de professores, devem trabalhar em prol de uma formação de qualidade, da construção de pertencimento à profissão, para, conseqüentemente, fornecer aos seus educandos subsídios para que se desenvolvam como seres pensantes, críticos, autônomos. Assim, os profissionais nelas formados serão intelectuais capazes de considerar e conduzir seus alunos, como cidadãos, ao entendimento e desenvolvimento de pensamentos e ações que os libertem das amarras produzidas pelas demandas do capital. Trabalho é o devir humano, é elemento chave, essencial da sociabilidade humana, para tanto, não há como separar trabalho e educação, pois o homem se torna sociável pela educação, e o trabalho é a base dessa sociabilidade.

As determinações do sistema do capital delongam e dificultam a proposta da educação de superar o processo de alienação no qual os trabalhadores são inseridos, para, então, proporcionar a emancipação da humanidade, pois, como aponta Mészáros (2008, p. 35), “o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema”, o que dificulta extrair a obscuridade imposta. O capital é irreformável, sua natureza sistêmica, total e reguladora não abre espaços para correções ou mudanças fora de seus objetivos, o que impede o processo de reconstrução. No entanto, o autor acredita que é pela educação que se tem possibilidades de superar os obstáculos impostos. No sistema capitalista, não se espera do trabalhador a sua criação, reflexão sobre sua ação, objetivação de seu desenvolvimento intelectual e de suas potencialidades, mas sim a alienação desde o processo de fragmentação do trabalho e constituição do trabalhador parcial, espera-se apenas o necessário para determinada função, parte de um todo, não o todo.

A mecanização não propicia tempo e nem possibilita a intervenção de seu executor, dispensa-se investimentos intelectual e criativo, acentuando a separação entre pensamento e ação, trabalho intelectual e manual, próprio da sociedade capitalista. Nesse processo de valorização da mão de obra, na qual pensar não faz parte, o homem parece ter se tornado superado, substituível e, sendo assim, não há a necessidade de formação, de qualificação, visto que o trabalhador não é figura central.

Nesse contexto, o capitalismo se utiliza de pressupostos para dominar, conformar e manipular os indivíduos, a fim de dividi-los e enfraquecê-los enquanto classe. A divisão de classes torna o homem unilateral, incompleto, alienado e, no entanto, o impossibilita de perceber sua situação e de agir para transformá-la. A realidade social da formação de professores está impregnada de ideais neoliberais que permeiam a preparação para a docência e dificulta ações para uma formação integral, iludindo a sociedade, instituições de ensino e os próprios professores, distorcendo seu papel e utilizando essa “mão de obra educacional” para a reprodução e manutenção dos interesses do capital. De acordo com Brzezinski (2008, p. 1151):

[...] existe um projeto de sociedade e de formação de professores que se inscreve em uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal e na refuncionalização do Estado para mínimo. Este projeto propugna a cultura da produção de saberes instrumentais e utilitários para a preparação de mão de obra tal como exigida pelo sistema capitalista. Para esse sistema, até a satisfação das necessidades elementares do homem sujeitam-se a critérios exclusivamente mercadológicos. Sendo assim, a tendência neo-tecnista da educação e a teoria do neo-capital humano são seus ancoradouros e as competências consistem o eixo da formação inicial e continuada de professores.

Novos debates são necessários para produzir análises críticas acerca das influências desses novos contextos. A formação docente, no sentido da consolidação da identidade daquele que tem como ofício mediar o conhecimento, no contexto das políticas públicas, é marcada por descontinuidades que se expressam na dependência da “vontade” de quem está à frente do governo, passível de mudanças abruptas e repentinas, de acordo com a ementa defendida por cada governo. As políticas atuais não manifestam preocupação em fortalecer o diálogo entre a realidade escolar e a sociedade, é preciso compreender que existem nuances que interferem no contexto das reformas educacionais e o Estado se posiciona ante esse cenário marcado pela reestruturação capitalista e neoliberal.

Nessa nova realidade, a escola não é mais considerada como meio eficaz de mediação dos conhecimentos, ficando, assim, subordinada às novas demandas político-sociais. No campo da formação docente, o que é explícito é que as políticas propostas não contemplam as reais necessidades, sendo implantadas com lacunas importantes. Nessa perspectiva, a formação constitui elemento de destaque, sendo associada a vários fatores, dentre eles: a qualidade do ambiente, o processo de qualificação docente, a valorização da carreira, a remuneração, a infraestrutura adequada, os materiais didático-pedagógicos, enfim, as condições de trabalho.

As condições que a carreira docente precisa, envolve a qualidade do ambiente de trabalho, o incentivo salarial, a disponibilidade de materiais pedagógicos significativos para cada estágio das crianças, condições prévias de conhecimento científico e de entender o desenvolvimento da criança. Importante também é que o professor tenha oportunidade para dar continuidade a sua formação inicial (BA 02, 2021).

Só não sou professor por julgar o salário baixo, acharia mais atrativo se fosse mais justo eu com certeza, entraria de cabeça (BA11, 2021).

Diante do reconhecimento de que a qualidade e a valorização da formação e do trabalho docente são aspectos essenciais para a qualidade da educação, fica evidente que não basta apenas uma boa formação inicial, mas que essa formação esteja aliada a bons salários e carreira, tempo para planejamento coletivo (CURADO SILVA, 2011).

Desse modo, a entrada na escola e o acompanhamento numa sala de aula proporcionam ao participante do Pibid apreender o conhecimento sobre as concepções adotadas pela escola, como é desenvolvido o currículo, questões referentes a relação de pais, alunos e escola, saber sobre as demandas da escola, aspectos relacionados à política, cultura da escola e, conseqüentemente, os conhecimentos específicos da profissão, bem como as adversidades.

É sempre muito difícil inserir os alunos bolsistas no cotidiano escolar, os professores mais antigos sempre têm uma rejeição, não gostam de ter dentro

da sala de aula outras pessoas que não sejam os alunos da própria escola, muitos professores falam que os bolsistas ficam vigiando o seu modo de dar aulas para depois saírem comentando. E no meu caso, que trabalho em uma escola que muitos professores já possuem mais de 20 anos lecionando unicamente nesta escola, ainda é mais difícil. Tenho que ter sempre muito bom senso e jogo de cintura, conversar bastante e tranquilizar os professores para que tudo ocorra bem. O espaço físico também é outro problema que encontramos, a escola é pequena, possuímos apenas 6 salas de aula e todas as salas estão sempre lotadas, e quando os alunos do Pibid chegam e precisam ficar dentro da sala de aula é um sufoco e não existe um espaço disponível para os bolsistas, eles ficam onde der, ou na sala dos professores, na coordenação pedagógica ou dentro da sala de aula. Cada dupla de bolsista terá que desenvolver um projeto para a turma que eles acompanham, esses projetos serão de acordo com a escolha de cada dupla e eu como professora supervisora irei orientar no que eles precisarem (SU 06, 2021).

O espaço destinado aos bolsistas e estagiários eram os mesmos de todo o corpo docente escolar, o que acabava sobrecarregando os momentos coletivos. Acredito que se tivesse um lugar mais tranquilo para a discussão das atividades e compartilhamento das mesmas seria mais produtivo. Outro ponto, é o fato das cargas horárias dos professores serem muito intensas, fazendo com os mesmos não dessem tanta atenção ao projeto (EG 11, 2021).

Essas vivências colocam o futuro profissional imerso ao seu local de trabalho e proporciona entendimento de forma mais sistematizada sobre o desempenho de suas atividades, acerca do campo de formação de professores, sobre o processo ensino-aprendizagem. As dificuldades apontadas em relação às atitudes dos docentes em serviço revelam um aspecto interessante sobre a integração entre a escola básica e a instituição formadora, essa integração não foi muito fácil, por causa da impressão que os professores em serviço têm dos licenciandos, essa atitude dos professores não contribui para o diálogo e o trabalho coletivo, mas, em contrapartida, essas vivências são basilares para o egresso do Programa decidir se quer assumir a docência. Sobre isso, Saviani (2009, p. 12) afirma:

[...] não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Mediante essa realidade, é necessário atentarmos para o fato de que não basta cuidar somente da melhoria da formação de professores, mas ela deve estar atrelada a outros fatores, de modo a melhorar a condição escolar e da carreira docente.

Cada escola tem seus obstáculos, como infraestrutura e horário, por exemplo,

era comum pensar em práticas que usavam materiais do cotidiano que poderiam ser realizados na sala por falta de melhor estrutura... além disso as salas muito cheias impediam que nosso conteúdo atingisse a todos; por conta da escassez das aulas de ciência/química, era complicado para o professor supervisor a liberação de aulas pra realização do projeto, mesmo que o projeto abordasse o conteúdo... porém, todas essas problemáticas e outras mais, são parte do cotidiano de um professor de escola pública, então esses obstáculos também serviram como aprendizado, tanto pra ver como funciona o dia-a-dia da escola, quanto pra desenvolver projetos mais consistentes e com melhor aproveitamento (EG 21, 2021).

Fundamental para inserir na realidade da sala de aula. Foi um divisor na minha formação, porque eu passei a entender melhor o funcionamento da escola (gestão/professores), as principais dificuldades da escola pública (EG 01, 2021).

Percebemos que os espaços destinados à prática profissional do futuro docente não garantirão a ausência total de dificuldades no processo de iniciação à docência, porém, permitirão um repertório considerável de situações que o auxiliem quando estiver sozinho como responsável das suas ações, visto que possui supervisão no processo de formação. Dessa forma, podemos considerar o Pibid como auxiliador na superação de dificuldades, por permitir ao licenciando experiências diversas em meio ao ambiente escolar, estar em contato direto com a sua organização, administração, funcionamento, relação com a comunidade e ter condições de questionar e problematizar os fazeres pedagógicos de caráter progressista, inovadores e os fazeres pedagógicos tradicionais, com os quais pode se deparar.

Nesse sentido, a realidade do campo educacional para o licenciando aos poucos vai se desnudando. Inserir o aluno na realidade com a qual ele terá que lidar como profissional, em seu futuro próximo, é fundamental, pois:

[...] vivenciar as reais condições de seu trabalho como futuro professor, bem como compreender as condições objetivas disponíveis em seu campo de atuação para consolidar seus fazeres e saberes no cotidiano da sala de aula. Assim desvela-se para ele a realidade paulatinamente e lhe disponibiliza ferramentas e instrumentos necessários para a compreensão e indagações sobre o contexto social e histórico do campo educacional brasileiro, notadamente, no âmbito da educação básica pública brasileira (NERY, 2017, p. 122).

Nesse contexto, os primeiros anos da docência se constituem em um período decisivo para o professor, tendo em vista que, dependendo de inúmeros fatores, como a sua segurança, os seus conhecimentos, o tipo de escola que o professor iniciante irá trabalhar, a sala de aula que o professor será contemplado, os alunos, a direção e coordenação, as suas experiências prévias, a sua formação inicial, o fato de ter perpassado por programas como o Pibid, ajudarão a permanecer na escolha da profissão e a antecipar a socialização escolar.

Ele foi um divisor de águas, me abriu os olhos para o quão importante e interessante é o papel do professor. Foi nele que tive meu primeiro contato com sala de aula e vi algumas das dificuldades em exercer a profissão, além disso, também consegui encontrar motivos pelos quais gostaria de seguir a carreira (EG 27, 2021).

Uma ótima oportunidade, me ajudou a valorizar muito mais a minha graduação e me incentivou a estudar mais (BA 08, 2021).

De acordo com Machado (2011, p. 4), várias questões vão impactar na constituição da identidade profissional, na socialização ou iniciação profissional, nas práticas profissionais e no trabalho dos docentes:

A essa heterogeneidade se acrescentam outras diferenças: de campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menor estabilidade), condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar).

As questões postas dimensionam o tamanho da dificuldade e a urgência de políticas específicas para formação de professores, muito embora a problemática da formação tenha ganhado relevo nos estudos e pesquisas na última década, efetivamente, na prática, as medidas têm caminhado a passos lentos.

Em sua prática, o licenciando pode, então, compreender em sua vivência os encontros e desencontros presentes, o que se configura como essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, porque favorece a formação de um profissional consciente dos problemas presentes no seu campo de atuação. Assim, pode tomar consciência das situações, entrar em contato com os problemas institucionais, enfim, pode realizar ações sistematizadas que significam, em termos gerais, a vigilância da reflexão. Morin (2003, p. 85) aponta que:

[...] a realidade não é facilmente legível. As ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea. Nossa realidade não é outra senão nossa ideia da realidade. Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real.

A oportunidade que o Programa proporciona ao licenciando permite que ele encontre elementos do real a serem desvelados no âmbito da instituição de ensino. Fornece-lhe

possibilidades de novos olhares, para que possa compreender as múltiplas determinações sobre as quais se encontram submetidos os gestores, os professores, os supervisores, os orientadores, enfim, os profissionais da educação. É justamente esse processo de interação em amplitude que o licenciando vivencia a partir de sua inserção no Programa, que é fonte geradora da qualidade na formação de professores. Sem isso, a qualidade da formação de professores funciona pela metade e educação não pode ser trabalhada pela metade, mas com integralidades, com totalidades.

O Pibid oportuniza uma experiência que pode inovar o ensino nas escolas, com a contribuição de licenciandos que modificam a realidade escolar (CA 01, 2021).

Sim, pois possibilita novas experiências e projetos que movimentam toda a escola. Além de auxiliar os professores que muitas das vezes não conseguem dar apoio a todos os alunos já que as turmas estão lotadas (CA 02, 2021).

Com a proposta de levar o licenciando ao contato com seu espaço de atuação profissional futuro, o Pibid proporciona as condições de compreensão da realidade tal como ela é, em seu respectivo contexto micro e macro, conduzindo à incorporação de uma consciência da situação e da captação dos problemas existentes, que gera como produto a intervenção necessária na realidade.

O desenvolvimento do conhecimento, de campos do saber, envolve sempre novos olhares sobre a realidade, que permitem questionamentos, problematizações, atravessamentos, sobre o que está posto no campo das existências sociais, pois não se transforma a existência se não empregar-se a vigilância da reflexão. Caso contrário, ficamos no campo das análises do “mais do mesmo”, reproduzindo o que está com a consciência falsa da mudança (NERY, 2017, p. 128).

Portanto, tomar consciência e questionar situações que não estão contidas no espaço de suas aulas nas IES. Este fato, em si mesmo, é contribuinte da formação adequada dos professores, pois permite um conhecimento não em fragmentos, mas em totalidade, pela vinculação do vivido e do explicado em teoria.

Atualmente, outro grande problema é a pandemia da Covid-19, que instaurou uma situação de excepcionalidade em todo o mundo. O distanciamento social e a tomada de maiores cuidados, no que se refere à segurança sanitária, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, obrigaram diferentes setores do mercado e do Estado a promoverem adaptações para continuarem oferecendo seus serviços. Para a educação, essa discussão assumiu contornos bastante complexos, pois exigiu novas modalidades de oferta do trabalho escolar de forma

remota, o que expôs as dificuldades das redes públicas e de seus profissionais de responderem às demandas surgidas na situação de emergência, como dos alunos em conseguirem acompanhar as atividades educativas.

O projeto iniciou em 10/2020, as questões de Pandemia e mudanças políticas dificultaram bastante a nossa intervenção na escola campo. A princípio conseguimos fazer um diagnóstico baseado nos documentos PPP e Regimento Escolar, como também registros fotográficos da instituição, para assim analisar o currículo oculto que a escola conserva. A observação da sala de aula, a relação professor-aluno, ainda está limitada, estamos estudando formas de intervir durante o ensino híbrido, no momento os professores da rede ainda estão buscando meios de diagnosticar o nível em que esses alunos se encontram e propor o planejamento das atividades semanais. Nossa ação parte da tentativa de alinhar os conhecimentos adquiridos no curso de pedagogia, com a realidade dessa escola a qual nos foi proposta (BA 02, 2021).

A maior dificuldade encontrada atualmente é a pandemia. Alunos e professores estão tendo que reaprender com as aulas remotas (CA 01, 2021).

A situação imposta pela pandemia é nova, preparar uma aula presencial é bem diferente de preparar uma aula remota, a dinâmica de interação com os alunos é outra, as formas de comunicação com familiares mudaram e o conhecimento das tecnologias educacionais é imprescindível. Oliveira (2020) destaca que ainda é pouca atenção que se dedica à discussão das condições de realização do trabalho docente remoto e que o fato de a suspensão das aulas presenciais ter sido uma atitude emergencial, que pegou todos de surpresa e que, por isso mesmo, não veio precedida de um planejamento, demonstrou quão pouco preparados estão os sistemas escolares e quanto os seus gestores estão acostumados a trabalhar de forma mecânica, respondendo metas e repetindo rotinas.

Essa realidade inteiramente nova para os docentes, mas também para os gestores educacionais, revelou um conjunto de situações desconhecidas (ou ignoradas) até então, que interfere consideravelmente na organização do trabalho pedagógico e que exige novas e diferentes condições de trabalho. Desde a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, ou seja, a falta de equipamentos adequados, como computadores, tablets, microfones e câmeras, a conexão de redes de internet, a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos, a pouca (ou total ausência de) experiência com ambientes virtuais, até questões relacionadas ao suporte pedagógico para a realização do trabalho (OLIVEIRA, 2020, p. 34).

No entanto, compreender e analisar essas questões não são tarefas simples, pois se trata de uma multiplicidade de condições que são novas e que não se sabe até quando podem durar, sendo ainda bastante variáveis, o que dificulta o seu mapeamento. O que está implícito é o fato

de que o trabalho docente está imbricado num movimento de contradições que são inerentes ao sistema capitalista, pois, tendo em vista que ele está intrinsicamente ligado à educação e que tanto o trabalho docente quanto a educação decorrem da reestruturação produtiva, portanto, da sociedade capitalista, a educação, por vezes, passa a atender aos interesses do mercado, e estes incidem diretamente na maneira de atuação do trabalho docente com objetivo de ofertar uma educação fragmentada, tecnicista, imediatista.

Os professores da educação básica ficam muito preocupados em cumprir os conteúdos pré-estabelecidos para o ano e são cobrados pela direção também. Dessa forma, uma dificuldade foi trabalhar de forma lúdica e significativa o processo de ensino e aprendizagem, já que a maior preocupação era terminar a grade curricular e não o desenvolvimento do aluno (CA 02, 2021).

Meu maior dilema esbarrou em questões de cunho de gestão, àquelas autoritárias e tradicionalistas, que inviabilizou a execução de algum viés do projeto, e também, alinhar o planejamento de trabalho do projeto com a dinâmica da rotina da escola campo (EG 26, 2021).

Estar nas escolas realizando o ato da observação em sala de aula, mapeamento, verificando a realidade que permeia a instituição interna e externamente, conseguindo perceber os anseios dos alunos, as necessidades, as possibilidades de apresentar o novo, diversidade de atividades, as dificuldades de se planejar uma aula, pensar nas estratégias a serem utilizadas, todo esse contexto faz o aluno/futuro professor repensar para progredir no trabalho com os alunos e, dessa forma, aprende ao mesmo tempo em que ensina e, acreditamos, aprendem muito mais que ensinam.

Sendo assim, pensando na formação, se fazem necessárias mudanças na relação de trabalho para transformar a realidade social na qual estamos inseridos, a formação deve ser igual em oportunidades e condições para todos, os professores não devem se preocupar com o que seus alunos serão no futuro, no sentido de preparar para esta ou aquela sociedade, mas devem se preocupar em desenvolver todas as capacidades deles, sendo abolido qualquer tipo de escola que não seja “desinteressada” e “formativa” (GRAMSCI, 1982, p. 118), dando lugar a uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

Quando esse autor fala em escola “desinteressada”, está querendo nos colocar não só um termo particular, mas uma proposta coesa e complexa de educação, baseada na real necessidade da sociedade, e não no que somos direcionados a acreditar enquanto necessário para a nossa vida. O termo “desinteressada”, a princípio, sugere e nos indica o contrário do que exatamente ele quer nos dizer. Nesse sentido, “desinteressada” pode ser traduzido como algo

que transcende os interesses capitalistas de educação. Ou seja, entende que a escola deve ter a função principal de formar o sujeito numa perspectiva socialista, interessada na construção de um sujeito emancipado e crítico. Em suma, uma formação integral do ser humano, a *omnilateralidade* marxiana, ou politecnicidade, que integre o saber e o fazer, assim:

A noção de Politecnicidade deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho (SAVIANI, 2003, p. 132).

Diante disso, destaca-se a importância do papel dos professores, pois eles são os intelectuais que desenvolvem um trabalho para outros futuros intelectuais, visando atitudes práticas de transformação do campo social, econômico e produtivo em prol de realidades mais igualitárias. Daí a necessidade de que a formação de professores seja desenvolvida numa perspectiva unitária, pois, sendo assim, terão condições de transformar o seu próprio senso comum e de seus alunos em pensamento crítico, aprimorado, que proporcione o domínio do conhecimento elaborado, não se sujeitando mais à passividade e servidão, às imposições externas, mas como seres produtores de sua própria história.

Trata-se de um novo contexto na formação de professores, saindo da perspectiva ingênua pautada na racionalidade técnica e empirismo, podendo alcançar uma realidade de observação e reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, um processo de construção e desconstrução de ideias que podem balizar a atuação profissional do professor. Na verdade, muda a perspectiva de visão do aluno, enquanto ser passivo, para o desenvolvimento e atuação enquanto pessoa ativa e detentora de autonomia (CA 02, 2021).

Estou muito decepcionado, mas não com a docência, sim com a forma que o ser humano se relaciona com o ensino/estudo/formação (SU 03, 2021).

Gramsci (1982) defende que todo homem é intelectual, mas, no entanto, só alguns assumem a função intelectual. Ele exemplifica que, mesmo sabendo que todos nós, em algum momento da vida, podemos fritar um ovo ou pregar um botão que caiu do casaco, nem todos serão considerados cozinheiros ou alfaiates. O que separa um grupo do outro (intelectual e o não intelectual) não é a forma de conhecimento em si, mas um tipo de lógica de pensamento mantido pelo capitalismo, em que permanece de forma hegemônica a separação do trabalho manual do intelectual. Pires *et al.* (2012, p. 357) afirmam que:

Faz-se necessário que nos formemos, bem como formemos intelectuais que não caiam na mecanização e na escravidão do sistema, se atualizando e

desenvolvendo pesquisas junto às comunidades, sem se deixarem taylorizar e serem cooptados, mas, acima de tudo, lutarem pelo reconhecimento do saber popular, a construção democrática e coletiva de um projeto público de sociedade em que defendam a elevação moral e intelectual das massas.

A formação do educador na perspectiva unitária, humanista e *omnilateral* de homem, constituída por uma sólida formação ética, política, intelectual e prática, se faz necessária. Segundo Saviani (2013), a escola, como réplica da sociedade, torna-se um instrumento técnico, ou seja, a escola permanece um espaço neutro organizado por técnicos com objetivos políticos, o que precisa ser mudado. Os professores precisam de uma formação que lhes forneça capacidade e subsídios para mudar essa realidade, precisam ter acesso ao básico para uma formação *omnilateral*, que pretende formar o homem em sua inteireza, sendo necessário, para isso, o seu acesso a todos os meios de formação.

No processo de trabalho como princípio educativo, observa-se a importância dada à escola por Gramsci, por ser um locus de formação, “um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis e também para elevar o nível cultural e intelectual das massas, atuando decisivamente no processo de reforma intelectual e moral [...]” (SAVIANI, 2013, p. 71). Pensar a formação de professores numa perspectiva unitária significa romper com os dualismos existentes na organização do sistema educacional, com a exclusão social que privilegia e mantém o elitismo, com o imediatismo e assistencialismo excludente do mercado, não reproduzindo a divisão formativa histórica, unilateral, de formação intelectual e manual. Os cursos de licenciaturas, aliados a programas de incentivo à docência, como o Pibid, têm a oportunidade de ajudar na construção de uma nova realidade, voltada para perspectiva unitária.

Fiz o curso Técnico de Magistério, e sinceramente no curso se passou uma realidade totalmente diferente do dia a dia em sala de aula. Quando iniciei achava que ser professor era meramente ensinar conteúdos, mas logo vi que na prática tudo vai bem mais além dos portões da escola. Hoje minha percepção é que um professor não pode se julgar somente um transmissor de conhecimento (conteúdo), ele precisa ter a sensibilidade e percepção sobre o que o seu aluno vive, sua bagagem. Enfim ter um olhar crítico e sobretudo de maneira amorosa pelo ensinar (SU 07, 2021).

Uma luta continua por envolvimento dos alunos e busca pelo estabelecimento de parceria professor/ aluno/ comunidade escolar. Porque é necessário unir esforços para efetivar qualquer mudança e a promoção de uma cultura que busque o conhecimento científico como uma construção humana que precisa ser apreendida e valorizada enquanto possibilidades tecnológicas para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas. Ser professor é ser referência, estímulo e eixo articulador na mediação de situações para que os estudantes construam seu conhecimento e se desenvolvam (CA 03, 2021).

A percepção dos participantes envolvidos na pesquisa está voltada para uma formação unitária que requer o rompimento com as dicotomizações de formação geral e específica, teórico e prática, humanista e técnica (FRIGOTTO, 1995), visando uma formação ampla em todos os sentidos, “centrada na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética” (FREITAS, 2004, p. 108). A perspectiva unitária defende que o professor tenha uma formação que contribua para além da reprodução e perpetuação dos interesses da sociedade mercantil, que rompa com a educação para atendimento do capital, mas que seja uma educação libertadora que transforme o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo (MÉSZARÓS, 2008).

Sendo assim, pensar a formação e o trabalho docente significa compreender que a pesquisa deve permear toda a prática formativa do professor, seu fazer e saber docente. Ela deve ser como princípio formativo na docência, “o professor é um intelectual em processo contínuo de formação” (PIMENTA, 2002, p. 29), portanto, tal aspecto da formação sinaliza a presença de um elemento imprescindível nesse processo contínuo que é a pesquisa.

O PIBID oportuniza aos alunos da licenciatura desenvolver pesquisas e projetos de ensino que ampliam a formação dos mesmos. Além disso, o PIBID possibilita uma relação entre as escolas públicas de educação básica e as instituições de ensino superior (SU 02, 2021).

[...] foi importante pro meu desenvolvimento como pesquisadora, foi o ambiente onde eu pude expandir meu conhecimento teórico sobre educação, e também desenvolver a prática enquanto professor-pesquisador (EG 21, 2021).

Dessa forma, constatamos que a pesquisa é relevante quando provém do olhar da sua didática educativa, é a que provém das próprias ações profissionais, que produzem novos saberes. Ensinar requer pesquisa, e da pesquisa provém uma nova parte do professor, advinda de uma busca, gerada por uma pergunta, que motiva constatações e consequente intervenção. Sendo assim, o professor se educa e, posteriormente, educa o outro da maneira que aprendeu, educa a buscar, constantemente, o conhecimento.

Nessa perspectiva, Freire (1996) explica que a indagação e o questionamento devem fazer parte da prática docente, isso nos faz repensar o papel do professor e sua importância no processo ensino-aprendizagem, afinal de contas, o professor é um sujeito nesse processo. O professor é convocado a estudar essas múltiplas determinações que estão presentes nas novas exigências dirigidas à identidade docente e a identificar os aspectos principais que compõem esse novo paradigma. O dia a dia da sala de aula é complexo, muitas vezes exige ações rápidas,

nem sempre há tempo para atividades de pesquisa, isso não significa que ela não deva existir, é importante que o professor reconheça a necessidade de investigar, de buscar a resolução dos problemas vivenciados, buscar alternativas práticas para seu cotidiano. Paniago e Sarmento (2017, p. 784), ao avaliarem as possibilidades e fragilidades da pesquisa no Pibid, destacam que:

O Pibid apresenta, pois, um rico e preñado em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de transformarem em projetos de pesquisa.

A tarefa de ser um pesquisador não é exclusiva de instituições, o professor pode realizar essa atividade, pois o professor que assume a postura de pesquisador, compromete-se com a elaboração própria, com o questionamento, com a emancipação política, com a formação da cidadania, com a criatividade, com a descoberta e com a redescoberta. Tal processo deve ser instigado desde sua formação acadêmica para ser base propulsora de um ensino de qualidade.

Portanto, a partir da análise das categorias percebemos que, mediante os objetivos de identificar se o Programa proporciona uma formação em que se estabeleça a relação teoria e prática, verificar se o Programa se constitui uma preparação para o trabalho docente e se auxilia na construção da profissionalidade frente a realidade escolar, constatamos que o Programa alcança os objetivos a que se propõe, ao permitir a aprendizagem do trabalho docente por meio da vivência da realidade escolar e trocas de experiências permite a oportunidade de discutir de forma crítica e reflexiva as questões que envolvem os rumos da profissão, a indissociabilidade entre teoria e prática, permite uma compreensão a respeito das especificidades que envolvem o trabalho docente e favorece aos licenciandos a revisão de concepções e crenças sobre o aluno e à docência, como futuro professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação atualmente apresenta uma série de novas características, como: mudanças, avanços, retrocessos, projetos em disputas, entre outros, essas características estão presentes nas discussões propostas e realizadas pelos cursos de formação de professores das instituições públicas, assim como nas políticas públicas fomentadas no sentido de qualificar essa formação. A qualidade do ensino, e a qualidade da formação de professores vêm tornando-se uma relação dinâmica e que dependem necessariamente de algumas mudanças, entre elas a universalização do ensino básico e a escolaridade obrigatória, e que tornou necessário também um maior número professores nas escolas, por isso mais procura pelas licenciaturas.

Ao olharmos para as licenciaturas brasileiras no decorrer dos últimos anos, em diferentes momentos podemos perceber que as políticas educacionais adotadas deixam transparecer um perfil de profissional que se almeja formar. Neste sentido, o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi priorizado por muitas instituições em todo o país, com o intuito de que esse pudesse apresentar mudanças qualitativas significativas nos cursos de licenciatura como um todo.

Nesse contexto, este estudo buscou identificar se o Programa proporciona uma formação em que se estabeleça a relação teoria e prática, e buscou verificar também se o Programa se constitui uma preparação para o trabalho docente e se auxilia na construção da profissionalidade frente a realidade escolar, nesse sentido, registramos algumas considerações sobre os resultados obtidos.

O Programa se propõe a fortalecer as licenciaturas nas Universidades do país, e recoloca no centro do debate a formação de professores e sua real necessidade. Dessa maneira, oferece por meio da articulação entre IES e escolas públicas, elementos curriculares fundamentais para o desenvolvimento reflexivo acerca do processo de aprender e ensinar, além disso, busca incentivar não só os bolsistas, mas também seus professores supervisores, a desenvolverem um olhar reflexivo acerca do que vivenciam na escola, a fim de que identifiquem e desenvolvam novas possibilidades metodológicas para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. As experiências construídas e compartilhadas com professores atuantes e em formação inicial, contribuem para ressignificar paradigmas e desenvolver novas formas do pensar e fazer a educação.

Nesse sentido, as proposições, intervenções e reflexões ocasionadas pelo Programa, favorece a melhoria da qualidade dos cursos por meio desse *lócus* de formação de professores, contemplando a tríade: ensino, pesquisa e extensão. O fortalecimento dos cursos de licenciatura das IES, se dá por meio do diálogo entre diferentes níveis da educação, propiciando a

transformação da realidade local e, de certo modo, da realidade social como um todo.

O Pibid, está situado numa convergência de discursos, de teorias e de práticas marcados por contradições, dilemas e desafios, e em um tempo histórico de transição, situado em espaço-tempo de incertezas, incompletudes, aspectos que demandam uma ressignificação do papel da escola e do conhecimento. Também sob essa prerrogativa é que o Programa precisa ser compreendido e analisado – como uma política pública que provoca mudanças, que incorpora conceitos como típicos de uma postura epistemológica diversa daquela dominante.

Percebemos que ao serem inseridos no cotidiano das escolas públicas, os licenciandos e professores supervisores são incentivados a adotar uma postura crítica, reflexiva e transformadora, uma vez que é oferecida a oportunidade de empreender um processo de análise sobre o espaço escolar e desenvolver ações favoráveis, que contribuam para o processo de ensino e de aprendizagem, construindo assim, saberes necessários e significativos ao trabalho docente. As práticas formativas têm como polo de referência as escolas, visto que consiste no espaço permeado por desafios e experiências, aos quais os professores são submetidos diariamente. A escola e a sala de aula funcionam, nesse sentido, como um importante “laboratório” de aprendizagem para alunos que estão iniciando o gosto pela docência e para os que já se encontram formados, visto que é onde ocorre a ação educativa, com todas as suas peculiaridades.

Portanto destacamos o Pibid como propulsor da aprendizagem do trabalho docente quando inclui o aluno bolsista no ambiente escolar, proporcionando a socialização da cultura escolar, bem como a descoberta e aperfeiçoamento de habilidades de modo a conhecer as inseguranças e dúvidas que são próprias do processo de professores iniciantes.

Nesse quadro explicitado, o Programa abrange tanto os alunos em formação inicial quanto os professores da escola básica e nível superior, desse modo, é possível inferir que o programa também se constitui como um instrumento no processo de profissionalização docente uma vez que para o aluno é uma oportunidade de participar do ambiente escolar de forma a obter a socialização profissional, ter acesso a várias realidades escolares, conhecer e participar ativamente das atividades escolares, aquisição de saberes e conhecimentos, assim, constitui a formação de professores de modo a possibilitar e antecipar o contato com a realidade escolar ao ingressar na carreira profissional.

Tendo em vista as discussões apresentadas, o trabalho docente, apresenta-se com um resultado das múltiplas determinações do modo de produção capitalista, este detém o poder de interferir na prática do professor, de modo a impor uma sobrecarga de trabalho, e devido a essa condição de subordinação do trabalho docente ao sistema capitalista o professor tem que assumir caráter multifuncional, mas o trabalho do professor ainda representa uma atividade

fundamental para que se possa materializar as mudanças na sociedade numa perspectiva crítica do modo de ser e pensar, no caminho para uma educação emancipatória. O papel da escola é contribuir para que a formação humana seja capaz de elevar o padrão cultural dos filhos da classe trabalhadora, os quais combaterão os objetivos nefastos da escola capitalista, que limitam a formação da massa necessária para ocupar um espaço secundarizado no mercado de trabalho.

O campo de formação de professores, perpassa o rompimento da dicotomia existente entre teoria e prática, bem como a valorização do trabalho docente considerando o professor como produtor de conhecimento e não reproduzidor de práticas mecânicas ou técnicas conteudistas e sem crítica. Desta maneira, aos participantes de Programa devem ter o comprometimento com os ideais da educação e, permitir-se repensar sua própria formação, no sentido de compreender-se como “aprendiz” e, buscar continuamente experiências concretas que contribuam para a sua qualificação e atuação profissional em diálogo com a educação básica. Deste modo, o Pibid é uma oportunidade de vivenciar esse lugar de aprendizagem.

Consideramos o Pibid com um instrumento auxiliar no processo de formação inicial do professor, em que o licenciando é supervisionado e coordenador nesse processo de formação, tendo estrutura para assumir posteriores desafios encontrados no dia a dia do exercício da profissão. Percebemos que o Pibid possui uma dimensão transformadora para os diferentes sujeitos e instituições envolvidas, os dados analisados retratam que a participação no Programa é percebida pelos participantes como um momento significativo de um processo formativo mais amplo, ou seja, as contribuições vão além do período de permanência e estimulam os participantes à continuidade na trajetória profissional.

O fato de possibilitar ao bolsista permanecer mais tempo na escola, podendo vivenciar não só a sala de aula como também outras atividades, desde o planejamento pedagógico, as ações administrativas e as relações interpessoais dos diferentes segmentos escolares, promove processos de reflexão sobre a própria prática e a pesquisa da e sobre a prática, assim o Programa assume papel de grande importância na formação dos futuros professores. A experiência docente adquirida por meio da participação no Pibid visa possibilitar aos futuros professores mais segurança ao exercer as atividades em sala de aula pelo viés da práxis pedagógica.

Considerando a importância de um Programa dessa natureza para a formação do futuro professor, destacamos que, por ser um programa de bolsas este apresenta aspectos limitantes uma vez que poderia contemplar a participação de mais alunos, com o aumento das bolsas. Entendemos que a maior abrangência do programa não beneficiaria apenas os licenciandos, e sim, poderia contribuir para a ampliação de uma rede de formação de professores constituída para o seu desenvolvimento.

Outro fato a ser mencionado é que o Pibid pode diminuir os índices de desistência

durante a inserção da carreira e fortalecer a sua opção pela profissão, ele também poderá impactar no estudante a reação ao contrário, ou seja, ao conhecer a realidade escolar, enquanto estudante, podendo decidir não optar a seguir pela carreira. Nesse sentido, ele serve também para o aluno reconhecer-se na profissão ou pelo contrário decidir por outra profissão.

A contribuição do Pibid na formação do professor vem justamente no sentido de debater criticamente o fazer pedagógico predominante nas licenciaturas. Temos percebido que o Programa tem cumprido essa tarefa e feito grande diferença na formação de seus bolsistas, visando alcançar os licenciandos interferindo de forma esclarecedora e positiva no interesse de que eles valorizem a carreira docente, o conhecimento e a tecnologia, bem como no entendimento da cultura vivenciada no interior das escolas públicas brasileiras, sempre de maneira coerente com a realidade dessas instituições. Participar desse Programa implica em abrir portas para novos horizontes e novos olhares para área da educação, é possibilitar o enfrentamento de diversos desafios que dão suporte a um novo olhar para realidade, para os estudantes e para a educação.

Diante da análise dos dados obtidos ficou evidente que o Pibid tem contribuído de forma significativa para a formação inicial de professores, visto que possibilita, aos licenciandos vivenciar, desde o início do curso, várias situações de socialização à docência. É um campo fértil para a consolidação da tão almejada relação teoria-prática e a tríade - ensino, pesquisa e extensão.

Destacamos, numa perspectiva reflexiva e/ou investigativa, que os licenciandos sejam suscitados à observação de forma problematizadora das práticas dos professores supervisores, dos professores regentes da escola-campo, com vistas a interpretá-las, identificando as fragilidades e (re)construindo novas práticas. A postura investigativa, aliada a atividade de pesquisa deve levar o pesquisador a, antes de tudo, interrogar-se a si mesmo antes de interrogar o campo em que atua parece no sentido de ter um olhar voltado para os problemas enfrentado no exercício cotidiano do trabalho docente. Em outras palavras, a escola não pode ser apenas fonte de dados que sirvam unicamente para escrita de teses e dissertações em educação, mas deve ser um ambiente que possa crescer e melhorar a partir do que esses dados podem elucidar.

Realçamos, por isso, o objetivo do Pibid em incentivar, mobilizar e fortalecer o processo formativo para a docência profissional no contexto das IES, reafirmando assim a relação entre a aprendizagem da docência e o preparo para a realização da pesquisa. O Programa é relevante no sentido de para incentivar a capacidade de problematização, reflexão, análise, sistematização, elaboração própria, diante de todas as atividades desenvolvidas, seria um desperdício não transformar essas experiências, ações, em conhecimentos sistematizados para serem publicados e compartilhados. Consideramos ainda que a necessidade de que os formadores que atuam nas

licenciaturas, bem como no Pibid, sem formação na área do ensino e/ou educação, percebam a importância da relação entre os conteúdos específicos e os pedagógicos, e o exercício da pesquisa vinculada ao ensino. Ademais, é importante que a proposta de professores pesquisadores e reflexivos conste nos programas curriculares dos cursos das licenciaturas dos IF e que ocorra formação continuada, para que os professores com formação em bacharelado, pós-graduação em áreas específicas e os demais possam adquirir saberes acerca do ensino, da educação, metodologias diferenciadas e pesquisa em educação, para que os obstáculos a serem superados sejam menores.

Não obstante, precisamos considerar, que o trabalho docente carece de interação humana e social, e isso implica que o convívio com os alunos, com a equipe que trabalha na escola, com a comunidades escolar como um todo. Nesse caso, a ausência de um contato próximo com os alunos, devido principalmente ao contexto de pandemia, pode negligenciar aspectos significativos da socialização docente, tais como: experimentar o ensino analisando a dosagem de conteúdo; discutir as finalidades de se ensinar esse ou aquele conteúdo; experimentar diferentes métodos de ensino; perceber os diversos elementos que influenciam a aprendizagem dos alunos em termos cognitivos, afetivos, histórias de vida, vivência sociocultural, econômica, ambiental, dentre outras.

Há que existir também uma problematização sobre a necessidade de se inserir nas licenciaturas uma disciplina específica de Educação Profissional e Tecnológica, por estas estarem inseridas em Institutos Federais, urge uma visão de cultura institucional voltada para discussões sobre a EPT, uma formação voltada para um currículo que contemple autores e conteúdos próprios da educação profissional e tecnológica, uma reformulação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Destacamos ainda a discussão de práticas colaborativas e de formação pedagógica dos formadores, pois estes são elementos a serem repensados no processo formativo do Pibid. Por certo, a formação continuada, é fundamental para que os professores exerçam a supervisão da aprendizagem dos futuros docentes.

Percebemos, portanto, uma nova forma de participação do professor supervisor da educação básica em colaboração com a universidade, num processo que mobiliza a construção de novos saberes intimamente ligados à prática, advindos da experiência prática desse professor. E essa mediação não acontece apenas nas observações de sala de aula, mas também nas ações que são discutidas, refletidas e reorganizadas, valorizando a experiência do professor supervisor, aproximando a teoria da prática, além de inserir os licenciandos em outras interfaces da docência como reuniões de pais e conselhos de classe, por exemplo. O professor supervisor, é um mediador entre a escola- campo (realidade), o licenciando (futuro professor) - e os

conhecimentos acadêmicos. O conhecimento da prática só acontece quando se está, de fato, submerso no contexto escolar, vivenciando a cultura e o clima da escola em que se está inserido.

Nesse movimento de mediação proposto pela função do professor supervisor, ocorre uma mudança de visão na perspectiva sobre o professor da escola básica, valorizando-o, uma vez que já não é aquele que recebe os conhecimentos acadêmicos unilateralmente, mas sim aquele que inverte a via, levando o conhecimento da prática para a academia, modificando a cultura da formação de professores, atribuindo-lhe um tom dialético. Essa aproximação, conduzida pelo professor supervisor, impõe-lhe também que estimule capacidades criativas e reflexivas que possam melhorar sua prática e, conseqüentemente, refletir na aprendizagem dos alunos.

Não podemos deixar de enfatizar que o Pibid possui caráter complementar, sendo uma atividade extracurricular e por isso não abrange a totalidade de professores em formação, nem de licenciados, nem contempla todas as escolas públicas, beneficiando apenas um número restrito de participantes, que se torna ainda menor se nos restringirmos ao número de professores supervisores participante. Assim, é imperioso que ocorra a ampliação desse Programa a fim de que possa realmente influenciar e melhorar não só a formação de professores, mas também a educação básica nacional.

Esperamos que esta dissertação represente uma real contribuição no que diz respeito à compreensão do que os participantes do Pibid pensam, fazem e aprendem sobre o trabalho docente. Observamos que os questionamentos acerca do Programa são muitos, mas também não podemos negar as contribuições na formação docente, visualizadas pelas aprendizagens tecidas no decorrer das ações desenvolvidas, pois acreditamos que a formação de professores é um importante instrumento para a educação.

Por fim, muitos são os questionamentos para possíveis pesquisas posteriores: como os profissionais da educação podem ser valorizados diante da situação precária de muitas escolas? Como o Pibid pode melhorar o processo formativo de professores nas IES e valorizar o trabalho docente, se apenas um grupo participa? Como viabilizar espaços e possibilidades dos licenciandos refletirem criticamente sobre as concepções e os conhecimentos acessados na formação? Em que medida ocorreu o diálogo entre a IES e as instituições de educação básica? Quais as especificidades dessa relação?

PRODUTO EDUCACIONAL

O termo produto educacional aparece na literatura atual, principalmente quando se fala dos mestrados profissionais no Brasil. Os mestrados que participam desta modalidade de programa têm por um dos objetivos finais, a elaboração de um produto educacional. Desta forma, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, descreve como deve ser o produto educacional (a ser elaborado nestas propostas). Caracterizam-se como produto: “uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo aulas, um equipamento, uma exposição, etc.” (Brasil, 2016, p.15).

Para esta dissertação o produto educacional foi organizado de maneira a propiciar a reflexão dos participantes, sobre o trabalho docente, trata-se de um guia, que foi organizado de maneira a propiciar a reflexão dos participantes, sobre Projetos de Trabalho, foi produzido a partir de pesquisa realizada no Pibid nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Química, do município de Morrinhos- GO, cujos resultados apontaram para uma necessidade de discutir as elaborações teóricas no campo da reflexão educacional, uma vez que configuram propostas de formação de educador e especialmente considerando o objeto de interesse e investigação, cujo objetivo seja a construção de uma prática educativa emancipatória.

O produto educacional intitulado “**Guia- Projetos de trabalho no Pibid mediados pela pesquisa**” tem como objetivos: propor o fortalecimento do trabalho docente por meio dos Projetos de trabalho; ampliar a visão do professor supervisor no sentido dele se perceber como um co-formador; instigar a postura de professor-pesquisador-reflexivo nos professores, esclarecer algumas informações acerca do Pibid.

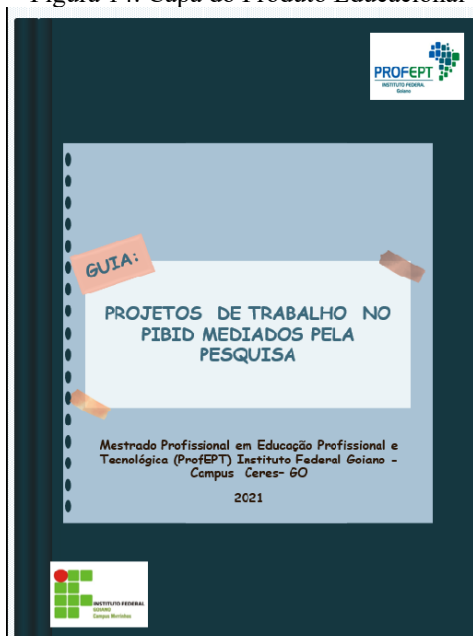
O material é uma proposta teórico-metodológica de ensino e tem o objetivo de oferecer subsídios para o trabalho do professor supervisor, que por intermédio dos Projetos de trabalho, mobilize a construção de novos saberes, estimule capacidades criativas e reflexiva, instigando a postura de pesquisador, para que possam melhorar o seu trabalho docente e, conseqüentemente, fortalecer o processo formativo proporcionado pelo Programa.

Portanto, este produto educacional não pretende ser uma fórmula especial para sanar todas as problemáticas do processo de ensino e aprendizagem e do trabalho docente com Projetos, recomendamos uma (re)articulação entre as disciplinas que historicamente compõem o currículo escolar, fragmentadas e isoladas umas das outras e que contribuem para o distanciamento da formação humana integral dos alunos.

O Guia será disponibilizado aos docentes (preferencialmente os professores supervisores do Pibid), por estar atrelado ao processo formativo dos futuros professores. Esse

recurso didático-pedagógico recomenda o uso de Projetos de Trabalho como uma proposta educacional que visa a articulação entre a pesquisa e o trabalho coletivo, em prol da aprendizagem e da autonomia do aluno. A sua utilização como estratégia de ensino ou organização do trabalho pedagógico docente, favorece uma perspectiva de construção conjunta do conhecimento, tornando o processo de ensino e aprendizagem motivador e estimulador para busca de novos conhecimentos. Eles partem da problematização de temas para que os conteúdos sejam trabalhados de forma crítica, reflexiva e democrática. Dessa forma, destacamos a organização dos Projetos de trabalho, o que destacar, a diretrizes para realização, as vantagens e os cuidados bem como o desafio de formar o professor-pesquisador-reflexivo nesse processo.

Figura 14: Capa do Produto Educacional



Fonte: Produto Educacional 2021.

No guia trabalhamos os conceitos de Projetos de Trabalho, pesquisa e do professor-pesquisador-reflexivo, para isso buscamos referências nos principais autores Abrantes (1995), Antunes (2001), Demo (1996, 2006, 2015, 2021), Freire (1996, 1997), Hernández e Ventura (1998), Imbernóm (2000), Nóvoa (1992, 2008) e no sentido de trazer os conceitos trabalhos por eles.

Importante citar que os Projetos de Trabalho constituem, uma proposta educacional que visa a articulação entre a pesquisa e o trabalho coletivo, em prol da aprendizagem e da autonomia do aluno. A sua utilização como estratégia de ensino ou organização do trabalho pedagógico docente, favorece uma perspectiva de construção conjunta do conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem motivador e estimulador para busca de novos conhecimentos. Eles partem da problematização de temas para que os conteúdos sejam trabalhados de forma crítica, reflexiva e democrática.

Após a elaboração do material, passamos para a etapa de sua aplicação. Convidamos a participar os mesmos professores supervisores público-alvo da pesquisa. A apresentação e aplicação, em função do cenário pandêmico, ocorreram de forma virtual, por *e-mail* e pelo *Google meet*.

Após a aplicação do produto, realizamos uma avaliação, com os professores supervisores por meio de questionários elaborados no *Google Forms*. Aos professores, fizemos cinco perguntas: 1) Como você avalia a qualidade, em termos de conteúdo, do produto educacional?; 2) A metodologia de Projetos de Trabalho pode se apresentar como um recurso para a mobilização e construção de novos saberes, e estímulo a capacidades criativas e reflexivas de professores e alunos?; 3) Em relação ao trabalho docente que você desenvolve hoje, qual a sua impressão diante desse produto educacional?; 4) Você acredita que esse produto poderá ser útil para o processo formativo de professores no qual o Pibid está inserido?; 5) Quais aspectos poderiam ser melhorados no produto?

A aceitação do material pelos professores foi muito boa, todos elogiaram e receberam de forma positiva, em relação a qualidade do material, em uma escala de zero a dez, todas as notas foram dez. Quanto a questão da metodologia de Projetos de Trabalho poder se apresentar como um recurso para a mobilização e construção de novos saberes, e estímulo a capacidades criativas e reflexivas de professores e alunos, para exemplificar o *feedback* dos professores supervisores apresentaremos a avaliação de duas destas:

Sim. A escola precisa sempre estar atenta com a interação entre professores e alunos, e quando trabalhamos algum projeto temos um maior envolvimento das crianças, passa a ser um estudo prazeroso e divertido, onde todos querem participar e dar a sua contribuição (SU 01, 2021).

Absolutamente sim, através do projeto o professor busca conhecer a realidade, dificuldades, nível de conhecimento do seu aluno, após esse levantamento é capaz de elaborar seu projeto de trabalho onde possa atender a turma e colher resultados satisfatórios, um trabalho personalizado bem planejado fará toda diferença (SU 02, 2021).

Já em relação às impressões sobre o material, as respostas foram as seguintes:

Ficou muito bom esse trabalho, estão no caminho certo. Os Projetos não podem ser executados de qualquer maneira, tem que ter uma pesquisa antes, saber o que é melhor para o aluno dentro do tema proposto, ter um objetivo, analisar qual será a melhor maneira de introduzir o conteúdo e se ele vai surtir algum efeito positivo nos alunos (SU 01, 2021).

Hoje de acordo com essa pandemia onde tive que adaptar a uma nova realidade, posso dizer que meu trabalho está bem longe deste produto educacional. Na realidade hoje trabalho com material e modelo de aula

imposto (material muito bom), porém, para esse momento inapropriado, pois, não atende a realidade da turma, não consigo realizar um projeto de trabalho (SU 02, 2021).

Afirmaram ainda possibilidade desse produto ser utilizado não só por participantes do Pibid, mas no processo formativo de outros professores:

Sim. Esse trabalho será útil para todos os alunos que estão no processo de formação e para professores mais experientes. É sempre bom mostrar a importância que os projetos possuem dentro da escola. Quando são bem pensados, analisados, adaptados para a série correta e executados com amor, não tem como o aluno não desenvolver (SU 01, 2021).

Sim, muito útil, um projeto onde o professor possa planejar de acordo com a sua turma, sem sair do conteúdo proposta para o ano, mas podendo fazer as adaptações necessárias, seria perfeito (SU 02, 2021).

Na pergunta 5, sobre aspectos que poderiam ser melhorados, não tivemos nenhum apontamento, as respostas foram relacionadas a elogios.

A avaliação do produto foi de extremamente importância para que pudéssemos ter acesso à visão do público-alvo – professores supervisores- bem como para testar as possibilidades desse material, no lócus da pesquisa e em instituições diversas. Após a validação do PE pela banca, com os ajustes que porventura se fizerem necessários, ele será depositado na Plataforma EduCAPES, sendo que o mesmo será registrado como produto vinculado à essa dissertação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

AMORIN, Filipi Vieira. CALLONI, Humberto. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago. 2017. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4807/pdf>. Acesso em 28 jul. 2021.

AQUINO, Iná Jana Souza de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia:** uma faceta da política nacional da formação de professores. 2016. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

ARAÚJO, Marciano Vieira de. BARROS, Delma. Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. São Paulo, vol. 06, ano 04, ed. 05, p. 56-201, 2019.

ARAÚJO, Wanderson Pereira. **Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica:** uma análise na perspectiva da ontologia do ser social. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2018.

ARANTES, Fabiano José Ferreira. **Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano:** políticas, currículos e docentes. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Departamento de Educação, 2013.

ÁVILA, Carlos Alberto de. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na perspectiva da inovação institucional:** um estudo de um modelo teórico-empírico a luz de indicadores institucionais. Brasília, 2018. 259 p. Tese (Doutorado - Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2018.

BALL, Stephen; MAINARDES Jeferson. **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Editora: Cortez, 2011.

BACCON, Ana Lúcia Pereira. **Um ensino para chamar de seu:** uma questão de estilo. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, Apr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso mai.2021.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de Orientação:** Estágio Supervisionado 2.ed. Revista, São Paulo: Thomson Pioneira, 1998. 101 p.

BIANCHI, Roberto Carlos. **Relação Universidade-escola: O PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2016. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1744/1/PB_PPGDR_M_Bianchi%2C%20Roberto%20Carlos_2016.pdf. Acesso em 23 set. 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer CP/CNE 04/2004, homologação publicada no DOU 12/08/2004, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 - **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Imprensa Nacional <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> 2/18. Acesso em 27 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015.** 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. Brasília, DF: CNE, 2015b.

BRASIL. **Relatório de Gestão da DEB/CAPES, 2019.** Disponível: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020_RELATORIO_GESTAO_PDF_F.pdf. Acesso em 10 nov. 2020

BRASIL.CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Orientações para APCN - Aplicativos de Propostas de Cursos Novos, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020_RELATORIO_GESTAO_PDF_F.pdf > **Crítérios APCN Ensino 2016.** Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. **Relatório de Gestão PIBID.** Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002,** de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer CP/CNE 04/2004, homologação publicada no DOU 12/08/2004, Seção 1, p. 17. Parecer CP/CNE 09/2001, homologação publicada no DOU 18/01/2002, Seção

1, p. 31. Parecer CP/CNE 28/2001, homologação publicada no DOU 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Resolução CP/CNE 01/2002, publicada no DOU 04/03/2002, Seção 1, p. 8. Resolução CP/CNE 02/2002, publicada no DOU 04/03/2002, Seção 1, p. 09. Resolução CP_SN 2002, publicada no DOU 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Resolução CNE 02/ 2004, publicada no DOU 01/09/2004, Seção 1, p. 17.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001>. Acesso em: 17 fev. 2021

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/at02011-2014/2014/lei>. Acesso em: 18 de fev.2021

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas - PDE.** Brasília, DF: MEC, 2007a

BRASIL. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/At02007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 17 jan.2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 17 jan. 2020

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Relatório de geração de pagamento de bolsas 04/2017.** Brasília: MEC/Capes/Pibid, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Relatório de geração de pagamento de bolsas 04/2018.** Brasília: MEC/Capes/Pibid, 2018.

BRITO, Robson Figueiredo Brito. Políticas Públicas de Educação: o PIBID uma forma de fazer o direito à Educação acontecer. **VirtuaJus**, Belo Horizonte, v. 2, n.1, p. 145-162, 1º sem. 2017. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/virtuajus/article/view/15490/15490-55666-1>. Acesso em: set.2020.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 set. 2020.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; OLIVEIRA, Denise de. A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 1009-1028, out./dez. 2016

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnicidade e a Educação Omnilateral: por que

lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, jan/abr, 2014.

CIAVATTA, Maria. **A educação profissional e tecnológica: o desafio de administrar o caos legalizado**. 2021 Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/A-EPT-E-O-DESAFIO-DE-ADMINISTRAR-O-CAOS-LEGALIZADO.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

Com evolução tecnológica, 65% das crianças terão empregos que ainda não existem, diz **CEPAL**. 18/07/2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/com-evolucao-tecnologica-65-das-criancas-terao-empregos-que-ainda-nao-existem-diz-cepal/>. Acesso em: 02 set. 2020.

CURADO, SILVA. Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da Práxis e a Formação de Professores: Perspectiva Crítica Emancipadora**. 2016.

DAISY, Moreira Cunha [et al]. **Formação/profissionalização e formação profissional e tecnológica. Fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013.

DEB, CAPES 2013. Disponível em <https://www1.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 20 nov. 2020

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302014000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 set. 2020.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2015.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

ESTRELA, Simone da Costa. **Política das licenciaturas na educação profissional: o ETHOS docente em (des)construção**. Goiânia, 2016. 189 f.; Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Goiânia, 2016.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o

campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 113-121, jul./dez. 2015.

FETZNER, Andréa Rosana. SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**. v.38, jul 2012. Disponível em: [_http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/aop765.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/aop765.pdf). Acesso em: 17 jan. 2020.

FELDMANN, Marina Graziela. A questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira: alguns apontamentos. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 2008. Vol. 11 n. 1: 169-182. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 16 de jun. de 2021.

FLACK, Simone Fátima; SCHLESENER, Anita Helena. **Educação desinteressada e a análise de políticas educacionais**. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.3, p.780-797, jul./set. 2018.

FLORESTAN, Fernandes. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8. ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. Leitura da palavra ... leitura do mundo. **O Correio da UNESCO**, São Paulo, v. 19, n. 2, p.. 4-9, fev. 1991. Entrevista concedido a Marcio D'Olne Campos.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 10ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 89-115

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**. Florianópolis, v.19, n.1, p. 71-87, jan-jun 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: CIAVATTA, Maria (Org). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 21-46.

FRIGOTTO, Gaudencio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise (Orgs.). **A gênese do Decreto n.5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

FULLAN, Andy. HARGREAVES, Michel. **Hay por lo que merezca la pena luchar en la escuela?** Madrid: Morata, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a Educação.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis.** Prefácio de Paulo Freire. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GANZELI, Pedro. Regime de colaboração e plano nacional de educação: política de estado ou política de governo. In: CALDERÓN, Adolfo Ignacio (Org.). **Políticas e gestão da educação:** desafios em tempos de mudanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 45- 64.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em 12 jan. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina.; ANDRÉ, Marli; GIMENES, Nelson; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de Iniciação a docência (Pibid).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In: **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODINHO, Luis Flávio Reis. Sentidos do trabalho docente. Cruz das Almas/BA : UFRB, 2019. 196 p. Disponível em: www.ufrb.edu.br/editora/titulos-publicados. Acesso em: 22 mai. 2021.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: **Anais da 24ª. Reunião Anual da ANPEd.** Outubro 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/te.htm> . Acesso em: 01 jun. 2020

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo, SP: Thomson, 2005.

GONZATTI, Sonia Elisa Mathi. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores:** a terceira margem do rio. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2015.

GRAMSCI, Antônio. Homens ou máquinas? In: **Escritos políticos [1910-1920].** Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 73-75.

GÜNTHER, Hartmut. Psicologia: Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V.22, n2, pp. 201-210, mai-ago 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

INEP. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2008. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicações/diversas>. Acesso em: 15 nov. 2020.

KUENZER, Acácia. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho Educação e Saúde**. v. 5, n.3, p. 491-508, nov 2007/fev 2008.

KUENZER, Acácia. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. SANFELICE, José Luís. (Orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: SP, HISTEDBR, 2004, p.77-95.

KUENZER, Acácia. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 mai. 2021.

KUENZER, Acácia. Educação profissional: novas categorias para uma pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico de Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n.2, p.19-29, 1999.

KUENZER, Acácia. **Educação profissional**: novas categorias para uma pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico de Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n.2, p.19-29, 1999.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**, Curitiba, n.17, p. 153-176, 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5ª Edição. São Paulo: Loyola, 1987.

LIMA, Everaldo José da Silva. Sentidos do trabalho docente e da formação de professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.

LORENZET, Deloíze. **Expansão e Democratização da Educação Superior Brasileira**: a

oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. 288f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p.8-22. Jul.2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n.8, 2009, p.7-22.

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. **A construção do trabalho docente na articulação teoria e prática: a experiência do PIBID**. Tese. (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MENDES, Thamiris Christine. **Profissional docente: o ser e o manter-se na docência**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

MÉSZÁROS. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: 2008. Instituto Antakarana.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 01, n. 01, pg.23-28, 2008.b. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 17 jan. 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. v. 23, p. 4–30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3). <https://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>. Acesso em: 15 jul. 2021.

NEVES, Sandra Garcia. A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho, 2009, **IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE, III Encontro Sul**

Brasileiro de Psicopedagogia, p.8875-8885 disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3581_2062.pdf .Acesso em: 03 set. 2021.

NOGUEIRA, Rosenilde. SARMENTO, Teresa. ROCHA, Simone Albuquerque da. A formação na e para a pesquisa no Pibid: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**. Belo Horizonte, v.42, fev 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n2/2175-6236-edreal-58411.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

NOGUEIRA, Rosenilde. SARMENTO, Teresa. ROCHA, Simone Albuquerque da. O pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, out 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e190935.pdf> Acesso em: 17 jan. 2020.

NOFFS, Neide de Aquino; FELDMANN, Marina Graziela. O PIBID na PUC/SP. In: NOFFS, N. A. (org) **A ação dos professores: da formação à atuação profissional**. Processos de formação inicial de professores em contextos colaborativos: docência e práticas educativas desenvolvidas em escolas públicas do Estado de São Paulo – PIBID-PUC/SP. São Paulo: Artgraph, 2013. p. 15- 42.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Ed. Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**. 2010, n. spe_1, pp. 17-35. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: mai. 2021

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível: [https://gestrado.net.br > uploads > 2020/08](https://gestrado.net.br/uploads/2020/08). Acesso em: 17 de mai. de 2021

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; BURNIER, Suzana. Perfil das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. IN: CUNHA, Daisy Moreira. et al (Orgs). **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013. p.145-166.

OLIVEIRA, Rosilene de Souza.; SALES, Marcea Andrade; SILVA, Ana Lucia. Gomes. Professor por acaso? A docência nos Institutos Federais. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, ago.- dez., 2017

PACHECO, José Augusto Et al. **Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal** Educar, Curitiba, n.18, p. 185-199. 2001. Editora da UFPR.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de**

Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho. 2016.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. Formação na e para a Pesquisa do PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

PEREIRA, Luiz Caldas. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf> Acesso em: 18 mai 2021.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 353-379.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** Selma Garrido Pimenta (Org.). – 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTARIA 96/2013 CAPES, de 18 de julho de 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127. Acesso em: 18 jul. 2021

RIBEIRO, Herval Pina **A violência oculta do trabalho:** as lesões por esforços repetitivos. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.94-181, jan./abr., 2007.

ROSA, Maria Geralda Olivera; AMARAL, Cláudia Tavares do; PASCHOALINO Jussara Bueno de Queiroz. A política pública de formação docente: o Pibid e suas faces. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade.** EdUECE - Livro 3. Sem ano. Disponível em: <https://docplayer.com.br/174207989-Palavras-chave->. Acesso em: set. 2020.

SANTOS, Ana Jéssica Corrêa; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Pibid - uma análise das portarias:** avanços ou recuos? IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, SIRSSE; VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24938_13085.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

SANTOS, Sandro Prado; RODRIGUES Fernanda Fernandes dos Santos. Formações identitárias e saberes docentes: alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. **Cadernos da FUCAMP**, v. 10, n. 12, p. 18-26/2010. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/140/124>. Acesso em: mai. 2021

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras

aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, nº 2, jul-2017. Universidade Estadual de Campinas UNICAMP/SP.

SILVA, Delano Moody Simões da; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva; PORTO, Franco de Salles. As contribuições do Pibid para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da Licenciatura em Ciências Naturais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte: Universidade de Brasília, v.20, out 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v20/1983-2117-epec-20-e9526.pdf> Acesso em: 17 jan 2020.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. **Contexto da educação profissional tecnológica no Brasil: olhares sobre licenciaturas**.2017. 204 f.; Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017.

SILVA, Kátia. Formação de Professores na Perspectiva Crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. Memórias sobre o Pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento, 2017. **Crítica Educativa**, 3(2), 50-62. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/215>. Acesso em: mai. 2020.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil**: da regulamentação aos Projetos Institucionais. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br > article > view>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) **Os professores e a sua formação**, 1997, (pp. 77-92). Lisboa: D. Quixote.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOBRINHO, Moisés Domingos. Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, **Ciência e Tecnologia 2007**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf> Acesso em: 18 de nov. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. In: **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p.20-45, jul./dez. 2006.

SOUSA, Daniele Ferreira de. **Os sentidos atribuídos ao trabalho e a prática docente em educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

do Amazonas. Manaus, 2019.

TARDIF, Maurice. 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, 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pesquisa em Educação. São Paulo, n. 14, maio – ago. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (orgs). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TOZETTO, Susana Soares. Trabalho docente e suas relações com o saber. In: TOZETTO, Susana Soares. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010. p.21-51.

VALER, Salete, BROGNOLI, Ângela, LIMA, Laura. **A pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional técnica de nível médio para a constituição do ser social e profissional**. Florianópolis, v.14, n.4, p. 2785 - 2803, out./dez. 2017. Disponível em: <file:///D:/Usu%C3%A1rio/Downloads/47851-184049-1-PB.pdf>. Acesso em 12 jan. 2020.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR Universidade Estadual de Maringá**. Universidade Estadual de Maringá. Maio de 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WELLER, Wivian. PFAF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimento. In: WELLER, Wivian. PFAF, Nicolle. (org.) **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, Vozes, 2013. (p.12-28).

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZIMMER, Sérgio. CASTANHA, André. Educação escolar e transformação social: leituras de Manacorda e Mészáros. **Revista HISTEDBR On-line**. 18. Campinas, v.18, n.4 p.1172-1194, out./dez. 2018.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO BOLSISTAS ATUAIS

Título da pesquisa: “FORMAÇÃO INICIAL E TRABALHO DOCENTE: O PIBID NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS”

QUESTIONÁRIO LICENCIANDOS BOLSISTAS**I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO/A****1. Sexo:**

feminino masculino

2. Idade:

18 a 22 anos de 23 a 28 anos acima de 28 anos (idade: _____)

3. Estado civil:

Solteiro(a) Casado(a) Viúvo(a) Outro

4. Graduação:

Licenciatura em Química Licenciatura em Pedagogia

5. Período:

1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º

6. Qual o subprojeto do Pibid que você participa?

7. Para qual nível de ensino:

Ensino Fundamental Ensino Médio Nos dois

8. Quais são suas ações no projeto desenvolvido na escola?

II - SOBRE A SUA PARTICIPAÇÃO NO PIBID**9. Quais motivos levaram você a ingressar no Pibid?**

10. A bolsa recebida, influenciou na sua decisão em participar do Pibid?

sim não

11. Na sua opinião a bolsa é o principal motivo que leva as pessoas a participar do Pibid?

Quase sempre
 Em alguns casos
 Quase nunca

12. As atividades do Pibid contribuem para o seu desempenho nas disciplinas de conteúdo específico do seu curso?

Contribuem amplamente.
 Contribuem parcialmente.

- Contribuem muito pouco.
 Não contribuem.

13. O(a) professor(a) supervisor(a) indica atividades a serem desenvolvidas, dá sugestão, tem iniciativa?

- sim não razoavelmente

14. Há um momento para estudo coletivo e elaboração de planejamento entre os alunos do Pibid sob a orientação do(a) professor(a) supervisor(a) ou coordenador(a) do projeto?

- toda semana a cada 15 dias mensalmente bimestralmente raramente
 nunca

15. Onde acontecem esses encontros?

- na escola
 na universidade
 outros (especifique) _____

16. A sua participação no Pibid alterou o seu desejo de permanecer no curso de licenciatura?

- Extremamente
 Muito
 Moderadamente
 Pouco
 Modificou

17. Há encontros entre os atuais alunos do Pibid e os participantes egressos do Pibid?

- sim não

18. Em sua trajetória de Pibid que atividades contribuíram de forma significativa para a sua formação e lhe despertaram a atenção para o futuro exercício da docência. Enumere conforme relevância.

- a) O diagnóstico da escola;
b) O trabalho com projetos e pesquisa;
c) A participação em eventos da escola (festas, reuniões, mostras científicas);
d) O trabalho efetivo em sala de aula com a aplicação de estratégias didáticas elaboradas sob a orientação dos professores supervisores;
e) A participação em eventos científicos;
f) Confecção de materiais didáticos;
g) O planejamento de aula.
Outros _____

19. Quais as maiores dificuldades enquanto aluno bolsista?

- conteúdo domínio da sala de aula didática metodologia inadequada
 vergonha insegurança medo stress indisciplina dos alunos
 contato com outros professores Outras: _____

III - SOBRE SUA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

20. A experiência no Pibid, tem mudado sua visão sobre a profissão docente?

- sim não

21. Hoje, como você vê a docência?

22. Dentre as afirmações sobre o papel dos alunos bolsistas no desenvolvimento do Pibid na escola-campo. Assinale sua posição, considerando sua situação na escola-campo que você atua.

a. Os licenciandos assumem as responsabilidades da docência de forma natural.

sim não

b. Os licenciandos se sentem mais confiantes diante dos desafios da docência.

sim não

c. Os licenciandos podem estabelecer a relação teoria e prática.

sim não

d. Os licenciandos sentem se estimulados a permanecerem na profissão.

sim não

e. Os licenciandos podem aproveitar a experiência para seguir carreira docente em nível superior, usando a escola como local de pesquisa de mestrado ou doutorado.

sim não

f. Os licenciandos podem ter contato direto com o aluno da educação básica, perceber os problemas de aprendizagem e ajudar estes alunos a superá-los.

sim não

g. Os licenciandos podem aprender mais com a prática desenvolvida na escola de educação básica do que com a organização curricular do curso de licenciatura

sim não

23-Avalie a importância da do trabalho desenvolvido na escola-campo através do Pibid, numa escala de 0 a 10.

Questões	Avaliação (0 a 10)
Renovar Práticas Pedagógicas	
Promover a superação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem	
Realizar a interação entre a educação básica e Instituição de Ensino Superior (IES).	
Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica pública em avaliações externas.	
Aprimorar a qualidade da formação de professores oriundos de Instituições de ensino cujo foco é a formação técnica e tecnológica.	

24.Você será professor?

sim

não

já sou

depende (Descreva na questão abaixo quais são as condições que precisa para você assumir a docência como profissão):

Por quê? _____

25. Qual o papel do Pibid para a sua formação?

Obrigada por sua participação e contribuição!

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO EGRESSOS

Título da pesquisa: “FORMAÇÃO INICIAL E TRABALHO DOCENTE: O PIBID NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS”

QUESTIONÁRIO BOLSISTAS EGRESSOS**I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO/A****1. Sexo:**

feminino masculino

2. Idade:

18 a 22 anos de 23 a 28 anos de 29 a 34 de 35 a 41 de 41 a 47
 acima de 48 anos (idade: _____)

3. Estado civil:

Solteiro(a) Casado(a) Viúvo(a) Outro

4. Graduação:

Licenciatura em Química Licenciatura em Pedagogia

5. De qual subprojeto do Pibid você participou? Em que ano ?

6. Para qual nível de ensino?

Ensino Fundamental Ensino médio Nos dois

7. Quais eram suas ações no projeto desenvolvido na escola?

II - SOBRE A SUA PARTICIPAÇÃO NO PIBID**8. Quais motivos levaram você a ingressar no Pibid?**

9. A bolsa recebida, influenciou na sua decisão em participar do programa?

sim não

10. O/a professor/a supervisor/a indicava atividades a serem desenvolvidas, dava sugestão, tinha iniciativa?

sim não razoavelmente

11. Havia um momento para estudo coletivo e elaboração de planejamento entre os pibidianos sob a orientação do/a professor/a supervisor/a ou coordenador/a do projeto?

toda semana a cada 15 dias mensalmente bimestralmente raramente
 nunca

12. Você participa de encontros com os atuais alunos do Pibid para troca de

experiências?

sim não

13. Gostaria de participar?

sim não

14. Você se sente preparado para contribuir com a formação dos atuais bolsistas?

sim não

15. Em sua trajetória pelo Pibid que atividades contribuíram de forma significativa para a sua formação e lhe despertaram a atenção para o futuro exercício da docência.

Marque-as.

a) O diagnóstico da escola

b) O trabalho com projetos e pesquisa

c) A participação em eventos da escola (festas, reuniões, mostras científicas)

d) O trabalho efetivo em sala de aula com a aplicação de estratégias didáticas elaboradas sob a orientação dos professores supervisores

e) A participação em eventos científicos

f) Confeção de materiais didáticos

g) O planejamento de aula

Outros _____

16. Aponte os dilemas e os desafios enfrentados no cotidiano da escola em que participava no Pibid, considerando os elementos: atuação do professor supervisor, espaço disponível na escola para os alunos do Pibid, desenvolvimento de projetos, realização de práticas em sala de aula, dentre outros.

Dilemas: _____

Desafios: _____

17. Se no futuro não houver pagamento de bolsa aos participantes do Pibid, você acha que o programa acabaria?

Sim Não

Por quê? _____

18. Qual foi o papel do Pibid para a sua formação?

19. Você está atuando na área da Educação?

Sim Não

20. Se não, por que você não exerce a docência atualmente?

21. Se sim qual é a função que você exerce?

22. Em que medida a sua participação no Pibid contribuiu para sua prática efetiva? Caso já esteja trabalhando na área de Educação.

23. Você indica a docência como profissão?

sim não

Por quê?

Obrigada por sua participação e contribuição!

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO PROFESSORES SUPERVISORES

Título da pesquisa: “FORMAÇÃO INICIAL E TRABALHO DOCENTE: O PIBID NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS”

QUESTIONÁRIO PROFESSOR SUPERVISOR**I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO/A****1. Sexo:**

feminino masculino

2. Idade:

de 23 a 28 anos de 29 a 34 de 35 a 41 de 41 a 47 acima de 48 anos
(idade: _____)

3. Estado civil:

Solteiro(a) Casado(a) Viúvo(a) Outro: _____

4. Sua formação:

Licenciatura em Química

Licenciatura em Artes

Licenciatura em Ciências Biológicas

Licenciatura em Ciências Sociais

Licenciatura em Educação Física

Licenciatura em História

Licenciatura em Física

licenciatura em Pedagogia

Licenciatura em Matemática

Letras

Licenciatura em Informática

Outro: _____

Possui algum tipo de pós-graduação?

Especialização

Especializando

Mestrado

Mestrando

Doutorado

Doutorando

Pós-Doutor

Pós-Doutorando

Não possui nenhum tipo de pós-graduação

5. Quando você prestou vestibular a Licenciatura era sua primeira opção?

sim não

Se sua resposta foi NÃO, qual era a sua opção?

6. Qual o subprojeto do Pibid você supervisiona?

7. Para qual nível de ensino?

- Ensino Fundamental Ensino Médio Nos dois

8. Quais são suas ações no projeto desenvolvido pelos bolsistas na escola?

- Socialização do projeto junto à comunidade escolar;
- Participação no desenvolvimento do diagnóstico;
- Participação na elaboração do plano de ação dos subprojetos;
- Participação nas reuniões periódicas com a equipe de trabalho para formação teórica e prática para o desenvolvimento do projeto;
- Participação na definição de estratégias para o desenvolvimento das atividades propostas no plano de ação;
- Acompanhamento do desenvolvimento das ações propostas em cada subprojeto;
- Participação nos grupos de estudos abordando questões socioambientais, éticas e diversidade social; questões teórico-metodológicas e diferentes estratégias didáticas pertinentes aos subprojetos e a pesquisa em educação; e a temas visando ao aperfeiçoamento e domínio da Língua Portuguesa, incluindo, leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa;
- Orientação no desenvolvimento de aulas práticas, materiais e recursos didático pedagógicos de natureza lúdica ou inovadora;
- Acompanhamento das atividades dos bolsistas;
- Incentivo e acompanhamento para a organização de mostras, feiras e oficinas formativas para aperfeiçoamento de trabalho e socialização das ações do projeto na escola;
- Participação nos eventos realizados pelo IF Goiano para a divulgação das atividades desenvolvidas nos subprojetos.

9. Quais motivos levaram você a participar do Pibid?

- formação continuada
- renda extra
- contribuição com os novos docentes
- trocas de experiências
- novas práticas
- desafio
- Outro _____

10. Você teria disponibilidade em ser supervisor do Pibid, caso não houvesse pagamento da bolsa?

- sim, por quê? _____
- não, por quê? _____

11. A bolsa recebida, influenciou na sua decisão em participar do programa?

- sim não

12. Qual é o papel do professor supervisor no Pibid?

- inserir o bolsista no âmbito escolar
- acompanhar os bolsistas
- orientar os bolsistas no desenvolvimento dos projetos
- organizar as aulas que serão dadas pelos bolsistas
- orientar os bolsistas quanto a substituição de aulas na falta de algum professor
- desenvolver propostas alternativas de ensino
- reunir com os bolsistas para elaboração do plano de aulas
- ele entre a universidade e a escola

- oferecer a ajuda do bolsista em qualquer situação vivenciada na escola
 controlar a frequência dos bolsistas na escola
 participar de comissões de seleção de bolsistas para o Pibid
 Outro _____

13. Em relação a/o aluno bolsista, ele tem motivação para a realização das atividades na escola?

- sim não razoavelmente

14. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades dos alunos bolsistas?

- conteúdo domínio da sala de aula didática metodologia inadequada
 vergonha insegurança medo stress indisciplina dos alunos
 contato com outros professores Outras: _____

15. Na sua opinião, os alunos do Pibid têm iniciativa?

- sim não razoavelmente

16. Há um momento para estudo coletivo e elaboração de planejamento dos alunos do Pibid sob a sua orientação?

- toda semana a cada 15 dias mensalmente bimestralmente raramente
 nunca

17. Os pibidianos utilizam o seu plano de ensino para planejarem suas ações?

- sim não

18. Em sua trajetória de Pibid que atividades contribuíram de forma significativa para a sua formação continuada?

- participação em eventos
 elaboração de materiais didáticos
 leituras
 inserção na pesquisa
 trabalhar em equipe
 participar de grupo de estudo
 uso de novas tecnologias
 tempo para o preparo de projetos
 escrita de artigos científicos
 apresentação de trabalhos em congressos, seminários entre outros
 Outros _____

19. Aponte os dilemas e os desafios enfrentados pelos alunos bolsistas no cotidiano da escola, considerando os elementos: atuação do professor coordenador, espaço disponível na escola para os alunos do Pibid, desenvolvimento de projetos, realização de práticas em sala de aula, dentre outros.

Dilemas: _____

Desafios: _____

20. Quando você iniciou na docência, pensava que ser professor era: (Descreva sua percepção da docência):

21. E hoje, qual é sua percepção da docência?

22. Em sua opinião, qual é a importância do Pibid para o exercício da docência?

23. Se no futuro não houver pagamento de bolsa aos participantes do Pibid, você acha que o programa acabaria?

sim não

II - SOBRE A SUA PARTICIPAÇÃO NO PIBID

24. Você acredita que o Pibid contribuiu para que os licenciandos permaneçam no curso de licenciatura?

sim não

25. Na sua opinião o PIBID contribui para o processo de formação inicial de professor?

- Contribuí amplamente.
 Contribuí parcialmente.
 Contribuí muito pouco.
 Não contribuí

26. Pra você o Pibid é apenas um programa emergencial? Por quê?

27. Pensando na formação que você recebeu e na formação dos licenciandos que supervisiona você:

- julga ser a mesma, por quê? _____
 percebe diferença, por quê? _____

28. Dentre as afirmações sobre o papel dos professores o papel dos professores supervisores no desenvolvimento do Pibid na escola-campo. Assinale sua posição.

a. Os professores assumem novas responsabilidades com a execução do subprojeto do Pibid na escola-campo.

sim não

b. Os professores estão se sentindo obrigados a dominarem novas práticas, novos saberes, novas competências que atendam ao objetivo do programa.

sim não

c. Os professores estão estimulados a se dedicarem mais ao ensino.

sim não

d. Os professores consideram que o Pibid contribui para ajudar alunos da educação básica a superar problemas de aprendizagem.

sim não

e. Os professores percebem no programa uma oportunidade de aperfeiçoamento de sua prática docente.

sim não

f. Os professores consideram que os licenciandos podem aprender mais na escola de educação básica do que com o currículo do curso de licenciatura.

sim não

29-Avalie a importância da do trabalho desenvolvido na escola-campo através do Pibid, numa escala de 0 a 10.

Questões	Avaliação (0 a 10)
Renovar Práticas Pedagógicas	
Promover a superação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem	
Realizar a interação entre a educação básica e Instituição de Ensino Superior (IES).	
Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica pública em avaliações externas.	
Melhorar a qualidade da formação de professores oriundos de Instituições de ensino cujo foco é a formação técnica e tecnológica.	

30. Quais são as suas dificuldades enquanto professor supervisor ?

- tempo para o exercício da supervisão
 elaboração de projetos
 dificuldades de trabalhar em equipe
 timidez
 desinteresse dos bolsistas em participar das atividades
 administrar os conflitos entre os bolsistas
 falta de apoio por parte dos gestores da escola
 falta de estímulo do bolsista à docência
 administrar os medos, as incertezas, a falta de experiência dos bolsistas
 dificuldades com os conteúdos
 falta de materiais
 falta de apoio por parte do coordenador
 não tenho nenhuma dificuldade
 Outro _____

31. Na sua opinião com que frequência as atividades do PIBID contribuem para a sua atualização no campo do ensino?

- Sempre
 Quase sempre
 De vez em quando
 Quase nunca
 Nunca

32. Na sua opinião, o programa precisa de mudanças?

sim não

33. O que você mudaria ou acrescentaria ao programa?

Mudaria: _____

Acrescentaria: _____

34- De acordo com o seu conhecimento e vivência no Pibid, como você classificaria o programa?

- excelente
- bom
- regular
- ruim

Obrigada por sua participação e contribuição!

APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO COORDENADORES DE ÁREA

Título da pesquisa: “FORMAÇÃO INICIAL E TRABALHO DOCENTE: O PIBID NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS”

QUESTIONÁRIO PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA

I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO/A

1. Sexo:

feminino masculino

2. Idade:

de 23 a 28 anos de 29 a 34 de 35 a 41 de 41 a 47 acima de 48 anos
(idade: _____)

3. Estado civil:

Solteiro(a) Casado(a) Viúvo(a) Outro: _____

4. Sua formação:

- Licenciatura em Química
- Licenciatura em Artes
- Licenciatura em Ciências Biológicas
- Licenciatura em Ciências Sociais
- Licenciatura em Educação Física
- Licenciatura em História
- Licenciatura em Física
- licenciatura em Pedagogia
- Licenciatura em Matemática
- Letras
- Licenciatura em Informática
- Outro: _____

Possui algum tipo de pós-graduação?

- Especialização
- Especializando
- Mestrado
- Mestrando
- Doutorado
- Doutorando
- Pós-Doutor
- Pós-Doutorando
- Não possui nenhum tipo de pós-graduação

5. Quando você prestou vestibular a Licenciatura era sua primeira opção?

sim não

Se sua resposta foi NÃO, qual era a sua opção?

6. Qual o subprojeto do Pibid que orienta?

7. Para qual nível de ensino?

- Ensino Fundamental Ensino Médio Nos dois

8. Quais são suas ações no projeto desenvolvido pelos bolsistas na escola?

- Socialização do projeto junto à comunidade escolar;
- Participação no desenvolvimento do diagnóstico;
- Participação na elaboração do plano de ação dos subprojetos;
- Participação nas reuniões periódicas com a equipe de trabalho para formação teórica e prática para o desenvolvimento do projeto;
- Participação na definição de estratégias para o desenvolvimento das atividades propostas no plano de ação;
- Acompanhamento do desenvolvimento das ações propostas em cada subprojeto;
- Participação nos grupos de estudos abordando questões socioambientais, éticas e diversidade social; questões teórico-metodológicas e diferentes estratégias didáticas pertinentes aos subprojetos e a pesquisa em educação; e a temas visando ao aperfeiçoamento e domínio da Língua Portuguesa, incluindo, leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa;
- Orientação no desenvolvimento de aulas práticas, materiais e recursos didático pedagógicos de natureza lúdica ou inovadora;
- Acompanhamento das atividades dos bolsistas;
- Incentivo e acompanhamento para a organização de mostras, feiras e oficinas formativas para aperfeiçoamento de trabalho e socialização das ações do projeto na escola;
- Participação nos eventos realizados pelo IF Goiano para a divulgação das atividades desenvolvidas nos subprojetos.

9. Quais motivos levaram você a participar do Pibid?

- formação continuada
- renda extra
- contribuição com os novos docentes
- trocas de experiências
- novas práticas
- desafio
- Outro _____

10. Atualmente, você ocupa algum cargo além da coordenação de área do Pibid na Instituição?

- Sim
- Não

Em caso positivo, cite: _____

11. Há quanto tempo você desenvolve as atividades de coordenador de área do Pibid na Instituição?

- menos de um ano.
- de 1 a 2 anos.
- mais de 3 anos.

12. Você costuma levar trabalho relacionadas ao Pibid para fazer em casa?

- Sempre
- Quase sempre
- De vez em quando
- Quase nunca

Nunca.

13. Em relação a/o aluno bolsista, ele tem motivação para a realização das atividades na escola?

sim não razoavelmente

14. Quais as maiores dificuldades que você percebe nos alunos bolsistas?

conteúdo domínio da sala de aula didática metodologia inadequada

vergonha insegurança medo stress indisciplina dos alunos

contato com outros professores Outras: _____

15. Os alunos do Pibid têm iniciativa?

sim não razoavelmente

16. Em sua trajetória de Pibid que atividades contribuíram de forma significativa para a sua formação continuada?

participação em eventos

elaboração de materiais didáticos

leituras

inserção na pesquisa

trabalhar em equipe

participar de grupo de estudo

uso de novas tecnologias

tempo para o preparo de projetos

escrita de artigos científicos

apresentação de trabalhos em congressos, seminários entre outros

Outros _____

17. Aponte os dilemas e os desafios enfrentados pelos alunos bolsistas no cotidiano da escola, considerando os elementos: atuação do professor coordenador, espaço disponível na escola para os alunos do Pibid, desenvolvimento de projetos, realização de práticas em sala de aula, dentre outros.

Dilemas: _____

Desafios: _____

18. Quando você iniciou na docência, pensava que ser professor era: (Descreva sua percepção da docência):

19. E hoje, qual é sua percepção da docência?

20. Se no futuro não houver pagamento de bolsa aos participantes do Pibid, você acha que o programa acabaria?

sim não

21. Na sua opinião a bolsa é o principal motivo que leva as pessoas a participarem do PIBID?

- Quase sempre
- Em alguns casos
- Quase nunca

II - SOBRE A SUA PARTICIPAÇÃO NO PIBID

22. Você acredita que o Pibid contribuiu para que os licenciandos permaneçam no curso de licenciatura?

- sim não

23. Para você, o Pibid é um programa que faz a diferença?

Por quê? _____

24. Pra você o Pibid é apenas um programa emergencial? Por quê?

25. Na sua opinião as atividades no Pibid contribuem para melhorar o desempenho de seus alunos na(s) disciplina(s) que você leciona? Assinale aquele que considera que melhor responde a afirmativa abaixo.

- Definitivamente sim
- Provavelmente sim.
- Provavelmente não.
- Definitivamente não.

26. Na sua opinião o Pibid contribui para o processo de formação inicial de professor?

- Definitivamente sim.
- Provavelmente sim.
- Provavelmente não.
- Definitivamente não.

27. Pensando na formação que você recebeu e na formação dos licenciandos que coordena você:

- julga ser a mesma, por quê? _____
- percebe diferença, por quê? _____

28. Quais são as suas dificuldades enquanto professor coordenador?

- tempo para o exercício da supervisão
- elaboração de projetos
- dificuldades de trabalhar em equipe
- timidez
- desinteresse dos bolsistas em participar das atividades
- administrar os conflitos entre os bolsistas
- falta de apoio por parte dos gestores da escola
- falta de estímulo do bolsista à docência
- administrar os medos, as incertezas, a falta de experiência dos bolsistas
- dificuldades com os conteúdos
- falta de materiais
- falta de apoio por parte do coordenador
- não tenho nenhuma dificuldade
- Outro _____

29. Na sua opinião, o Programa precisa de mudanças?

- sim não

30. O que você mudaria ou acrescentaria ao Programa?

Mudaria: _____

Acrescentaria: _____

31. Dentre as afirmações sobre o papel dos professores coordenadores de área no desenvolvimento do Pibid na escola-campo. Assinale sua posição.

a. Os coordenadores de área percebem que o Pibid facilita a relação teoria e prática.

 sim não

b. Os coordenadores de área consideram que o trabalho de coformação de licenciandos que os professores supervisores realizam através do Pibid contribui positivamente para formação inicial de professores da educação básica.

 sim não

c. Os coordenadores de área percebem no programa uma oportunidade de aperfeiçoamento de sua prática docente de formador de professores.

 sim não

d. Os coordenadores de área consideram que o Pibid os estimulam à realização de pesquisa sobre educação, desenvolvendo estudos que contribuem para a melhoria da educação básica.

 sim não

e. Os coordenadores de área consideram que o Pibid estimula a permanência do licenciando na profissão de professor.

 sim não

f. Os coordenadores de área consideram que os licenciandos podem aprender mais com a prática desenvolvida na escola de Educação Básica do que com a organização curricular do curso de licenciatura.

 sim não**32-Avalie a importância da do trabalho desenvolvido na escola-campo através do Pibid, numa escala de 0 a 10.**

Questões	Avaliação (0 a 10)
Renovar Práticas Pedagógicas	
Promover a superação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem	
Realizar a interação entre a educação básica e Instituição de Ensino Superior (IES).	
Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica pública em avaliações externas.	
Melhorar a qualidade da formação de professores oriundos de Instituições de ensino cujo foco é a formação técnica e tecnológica.	

33.De acordo com o seu conhecimento e vivência no Pibid, como você classificaria o Programa? excelente

- bom
- regular
- ruim

Obrigada por sua participação e contribuição!

APÊNDICE E– CARTA CONVITE

CARTA CONVITE

Morrinhos, 20 de janeiro de 2021.

Eu, Chayene Straykyver Pastori de Lima, brasileira, casada, natural de Patos de Minas /MG, CPF 073.288.026-26, RG 6655831 SSP/GO, discente do Curso de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT, do Instituto Federal Goiano, campus Morrinhos, sob orientação da Prof.^a Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano, venho por meio desta convidá-lo (a) a participar como parceiro (a) na pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO INICIAL E TRABALHO DOCENTE: O PIBID NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS”**.

Sua participação neste projeto é essencial no sentido de contribuir para o aprimoramento profissional dos envolvidos no trabalho e, conseqüentemente, para o ensino aprendizagem dos alunos selecionados para esta pesquisa (dos cursos de Licenciatura em Química e Pedagogia). Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados conforme princípios éticos e para fins exclusivamente acadêmicos e divulgá-los de forma transparente aos envolvidos neste estudo e à comunidade em geral.

Certa de contar com vosso apoio e colaboração antecipo agradecimentos.

Atenciosamente,

Chayene Straykyver Pastori de Lima
Pesquisadora - ProfEPT

ANEXO A - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO INICIAL E TRABALHO DOCENTE: O PIBID NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS”**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Chayene Straykyver Pastori de Lima, pelo telefone: (64) 99253-1065 ou por meio do e-mail: chaypastori@gmail.com e também no endereço: Rua Gercino Flausino Fidelis, n 68, Bairro Ernestina Borges, Itumbiara-GO CEP 75528-391. Em caso de dúvidas sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), situado à Rua 88, nº 280, Setor Sul, Goiânia- Goiás ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br ou nos telefones: (62) 3605 3600/ 9 9926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

JUSTIFICATIVA OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa é motivada pela vontade de contribuir para uma maior reflexão acerca da aplicação das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Educação Profissional e Tecnológica – EPT, objetiva analisar as políticas públicas de formação de professores e as implicações do Pibid nos cursos de licenciatura do IF Goiano, os impactos, limites, perspectivas e o papel do programa na formação dos licenciados dos cursos de Química e Pedagogia. O público alvo são: discentes, egressos, coordenadores e supervisores. Os procedimentos utilizados serão, além de análise documental (livros, artigos, legislações etc.), a aplicação de questionários, por meio eletrônico. Os dados coletados serão analisados e utilizados na escrita da dissertação e desenvolvimento de um produto educacional.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS

A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes. Porém,

se ocorrerem situações de desconforto, vergonha, ansiedade, dúvidas, risco de identificação, serão tomadas medidas para minimizar essas questões, como o agendamento prévio do dia, horário e local se ocorrerem de forma presencial. Além disso serão tomados os cuidados quanto à privacidade e sigilo do participante envolvido na pesquisa. Quanto aos questionários enviados por meio eletrônico os riscos são semelhantes aos descritos acima, e também pelo fato de os participantes fornecerem informações pessoais mesmo sem identificação. Nos casos em que ocorrer algum dano, a pesquisadora estará apta a auxiliar o avaliado bem como, caso seja necessário, encaminhá-lo para auxílio psicológico no próprio campus. Os benefícios pela sua participação estão na aquisição dos conhecimentos adquiridos e na contribuição com a pesquisa científica. Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa o estudo. Você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema, será encaminhado para tratamento adequado ao Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Federal (SIASS), o qual tem por objetivo promover, coordenar e integrar ações e programas de prevenção e acompanhamento da saúde dos servidores e o Centro Integrado de Saúde (CIS), a fim de minimizar esses riscos para os discentes.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Após a pesquisa, a todos os envolvidos, serão feitas a devolutiva e a publicação dos resultados obtidos. Em relação aos documentos (termos, questionários, anotações do diário de campos etc.) serão armazenados, em local seguro, pela pesquisadora por cinco anos. Encerrado esse tempo, os materiais impressos serão picotados e destinados à reciclagem. Os materiais digitais serão deletados permanentemente.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo(a) por todo e qualquer gasto ou prejuízo. Sendo assim, a pesquisadora evidencia que serão respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa com seres humanos, serão seguidas todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano e assumidos todos os compromissos éticos necessários para a realização da pesquisa e desenvolvimento do produto educacional.

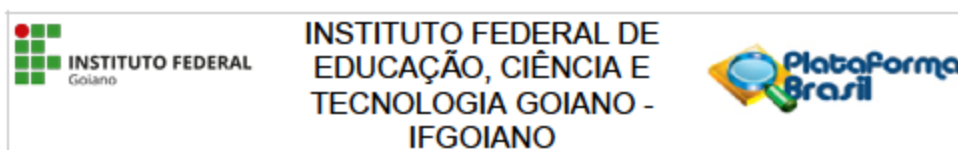
Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ CPF _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO INICIAL E TRABALHO DOCENTE: O PIBID NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS”** de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

ANEXO B – PARECER CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA GESTÃO DO PIBID NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS

Pesquisador: CHAYENE STRAYKYVER PASTORI DE LIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 34587720.8.0000.0038

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - campus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

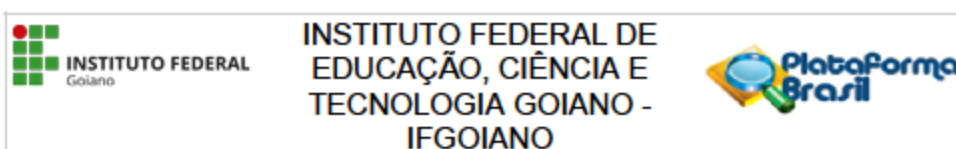
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.104.080

Apresentação do Projeto:

Relata-se: "A presente pesquisa se situa no campo da formação de professores, tendo como objeto de estudo o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), como política pública vinculada a formação de professores no Brasil. O estudo de caso será desenvolvido nos cursos de licenciatura em Química e Pedagogia do Instituto Federal Goiano, campus Morrinhos. O objetivo desse estudo é analisar as políticas públicas de formação de professores, os impactos, limites, perspectivas e o papel do programa na formação dos licenciados que estão sendo formados no interior de um Instituto Federal, cuja atuação é primordialmente voltada para a educação técnica e tecnológica. Dessa maneira, tal estudo se justifica pela necessidade de se ampliar a investigação acerca do objeto de estudo, dada a amplitude de projetos como o Pibid, é importante a realização de pesquisas para avaliar de forma mais aprofundada as suas implicações para a aprendizagem da docência na formação, no contexto dos Institutos Federais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem mista, cujo estudo ocorrerá por meio de análise documental, aplicação de questionários com licenciandos bolsistas dos cursos de Química e Pedagogia, e alunos egressos, professores coordenadores de área da IES, e professores supervisores. Nesse sentido, a pesquisa pretende contribuir para se pensar em políticas públicas perenes voltadas para educação que tenham como foco a disponibilização de meios de formação de professores emancipatórios,

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.194.080

reflexivos e pesquisadores, para se aumentar a qualidade da educação pública numa perspectiva de formação unitária.”

Objetivo da Pesquisa:

Relata-se:

“Objetivo Primário:

Analisar as políticas públicas de formação de professores e o papel do Pibid na formação dos licenciandos, dos cursos de Pedagogia e Química do Instituto Federal Goiano, campus Morrinhos, bem como investigar as perspectivas, limites e os impactos deste na relação teórica e prática no processo formativo dos discentes que estão sendo formados no interior de um Instituto Federal, cuja atuação é primordialmente voltada para a educação técnica e tecnológica.

Objetivo Secundário:

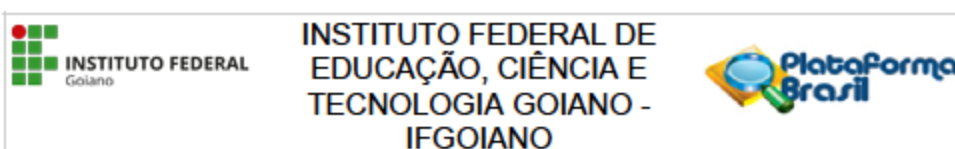
a) Analisar as políticas públicas relativas à formação inicial de professores no Brasil; b) Identificar as perspectivas de formação inicial com destaque para as implicações na relação entre o Pibid e a inserção dos alunos na docência; c) Analisar os aspectos da construção da profissionalidade a partir das relações apontadas por alunos que participam e participaram do Pibid; d) Discutir o papel do Pibid no IF Goiano sob a perspectiva dos alunos, professores supervisores, coordenadores de área, coordenador institucional e sua relação com o Estágio Curricular Supervisionado; e) Identificar os possíveis impactos do Pibid no processo de consolidação das licenciaturas no IF Goiano.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Relata-se: “Riscos:

É fato que qualquer pesquisa que envolva seres humanos pode ocasionar riscos físicos, materiais e mesmo psicológicos. No entanto, como este estudo pretende trabalhar com a parceria de docentes que já atuam na unidade de ensino, esses riscos podem ser minimizados para os estudantes, visto que já conhecem o funcionamento da unidade de ensino e a realidade da turma e dos alunos. A aplicação de questionários aos alunos, egressos e professores ocorrerá após a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) pelos discentes e docentes participantes.

Endereço: Rua 88, n°280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.194.080

Nesta pesquisa não existem riscos físicos e químicos. Porém, pode ocorrer algum desconforto, devido a timidez, ansiedade, dúvidas, risco de identificação, pois suas falas estarão sendo gravadas pela entrevistadora. Diante do exposto, serão tomadas medidas para minimizar as situações acima descritas, como o agendamento prévio do dia, horário e local da entrevista. Além disso, a pesquisadora tomará todos os cuidados éticos na elaboração do questionário (os mesmos passarão por um processo de validação) bem como em sua execução, visando minimizar os possíveis danos e desconfortos. Ainda serão tomados os cuidados quanto à privacidade e sigilo do participante que está sendo entrevistado. Porém, se mesmo com todas as providências éticas tomadas, houverem danos a qualquer um dos participantes, a pesquisadora se responsabiliza em tomar as providências cabíveis no sentido saná-los, inclusive por meio de encaminhamento psicológico de qualquer um dos sujeitos ao serviço oferecido na unidade ou mesmo em outro local, se assim for necessário.

Benefícios: O presente projeto de pesquisa poderá ter como benefício contribuir para o conhecimento das concepções e princípios relacionados às políticas públicas de formação de professores, bem como da relação entre a gestão e implementação do Pibid. Desse modo, a contribuição também ocorrerá no âmbito do processo formativo dos licenciandos dos ao possibilitar uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos que serão trabalhados a partir de uma visão mais contextualizada, favorecendo, assim, a interlocução entre teoria e prática que é elemento norteador da educação com função emancipadora. Em relação aos docentes, os benefícios relacionam-se ao desenvolvimento de práticas integradoras que favoreçam a conexão entre os saberes pode despertar novos olhares e perspectivas para que esse tipo de atividade se torne uma prática constante atendendo os princípios de integração previstos na legislação referente a licenciatura."

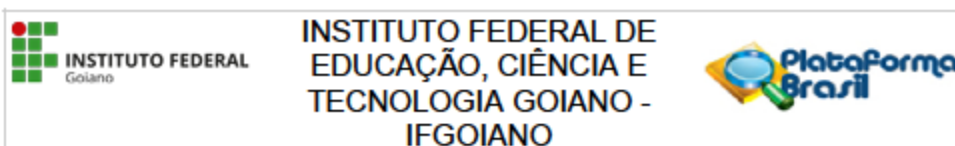
Parecer: atende a legislação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1 - Tema e Objeto da Pesquisa:

Relata-se: "Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem mista, cujo estudo ocorrerá por meio de análise documental, aplicação de questionários com licenciandos bolsistas dos cursos de

Endereço: Rua 88, n°280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.194.080

Química e Pedagogia, e alunos egressos, professores coordenadores de área da IES, e professores supervisores. Nesse estudo a investigação abarcará percepção de 20 licenciandos bolsistas, 50 alunos egressos, 5 professores supervisores, e 5 coordenadores de área da Educação Básica Pública. Para o desenvolvimento da pesquisa, partiremos da análise de Leis, diretrizes, relatórios de atividades do Pibid, desde o edital nº001 de 2011, quando o IF Goiano aderiu ao Pibid até o ano de 2020, também analisaremos os documentos que regulamentam as políticas educacionais, os subprojetos de áreas, bem como obras de autores que investigam sobre as políticas de formação de professores, especialmente a formação de professores realizada nos Institutos Federais, abarcando suas peculiaridades. A pesquisa é de abordagem qualitativa, sob forma de estudo de caso e os instrumentos utilizados para dados serão questionários com os participantes da pesquisa."

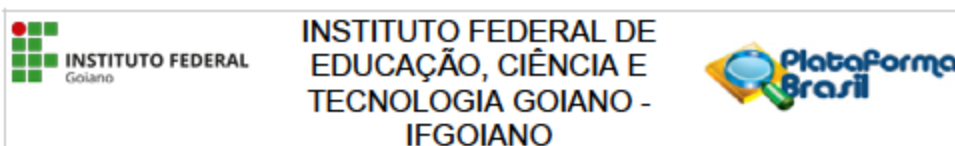
2 - Relevância Social:

Relata-se: "É expressiva a dimensão de influência do Pibid como política pública vinculada a formação de professores no Brasil, fato que motiva a realização da presente investigação. Nesse sentido, nosso percurso se dá no sentido de conhecer e investigar as implicações das políticas de formação de professores, em especial o Pibid, para a aprendizagem da docência profissional dos licenciandos em formação, pertencentes a um Instituto Federal, cuja trajetória se vincula a formação técnica e tecnológica. Compreendemos que as mudanças nas políticas educacionais para a formação de professores, visam ajustar-se cada vez mais ao atendimento às demandas capitalistas, formando o sujeito para a execução de mão de obra alienada, não para o trabalho intelectual, dividindo o trabalhador em especialidades, distorcendo assim, o sentido de trabalho numa perspectiva marxista de trabalho como realização e formação humana, e a educação numa perspectiva gramsciana de formação unitária, integral."

3- Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

Relata-se: "A pesquisa tem abordagem qualitativa, para Ferreira (2015, p.117) "a análise qualitativa é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial". Quanto aos procedimentos optamos pelo estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986) o estudo de caso se aplica nas situações em que se deseja estudar algo singular, com valor em si mesmo, e seu caráter é exploratório visando caracterizar o problema, classificá-lo e defini-lo. Utilizaremos a pesquisa bibliográfica e documental, analisaremos os dispositivos legais e os

Endereço: Rua 88, nº280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.194.080

documentos diversos relativos ao programa, os editais, o conteúdo dos subprojetos e dos relatórios oriundos das atividades desenvolvidas na execução desses subprojetos, visando perceber suas repercussões na formação inicial. No sentido de responder aos objetivos da pesquisa o público alvo será de 20 licenciandos bolsistas, 5 professores supervisores e 5 coordenadores de área da Instituição de Ensino Superior e 50 bolsistas egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Química, relacionados ao do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do IF Goiano campus Morrinhos, assim a população estimada de participantes é de 80 pessoas. Utilizaremos para coleta de dados questionários com questões abertas e fechadas, o questionário, segundo Gil (2008), pode ser definido: [...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (GIL 2008, p.121). Em relação aos questionários, ocorrerá análise e coleta de dados assim que o projeto for aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano. Para análise dos dados, será utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1995), que prevê três etapas principais: a primeira, a pré-análise; a segunda, a exploração do material; e, a terceira, o tratamento e interpretação dos resultados."

Parecer: atende a legislação.

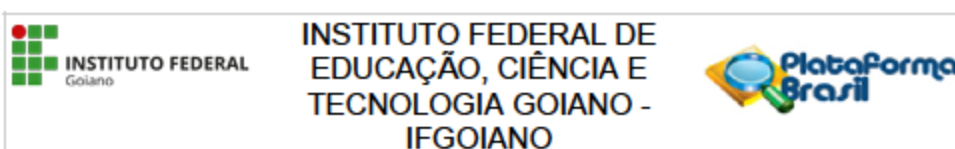
4- Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

Relata-se: "Num primeiro momento os participantes serão convidados a participar da pesquisa inicialmente via correio eletrônico, e-mail, serão enviados a Carta Convite (APÊNDICE E) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A), o participante aceitando, assinala que leu e está de acordo com o termo para que passe a próxima etapa onde receberá os links dos questionários que serão elaborados no google forms, para preenchimento. Optamos pelo envio dos documentos relativos a pesquisa via correio eletrônico devido ao momento de suspensão das atividades presenciais acadêmicas em face da pandemia por coronavírus. Contudo, caso a situação volte a normalidade, as reuniões e a aplicação dos questionários pode ser realizadas de forma presencial, sendo readequadas se for o caso."

Parecer: atende a legislação.

5- Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa:

Endereço: Rua 88, n°280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.194.080

Relata-se: "... somente após aprovação do comitê, os participantes serão convidados a participar da pesquisa inicialmente via correio eletrônico, e-mail, serão enviados a Carta Convite (APÊNDICE E) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A), o participante aceitando, assinala que leu e está de acordo com o termo para que passe a próxima etapa na qual receberá os links dos questionários, que serão elaborados no Google Forms, para preenchimento. Serão convidados a participarem da pesquisa: discentes, egressos e docentes, dos cursos de Licenciatura em Química e Pedagogia do IF Goiano campus Morinhos.

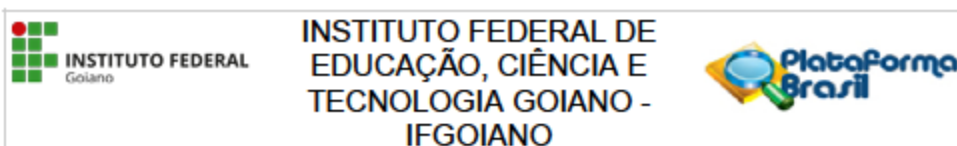
Optamos pelo envio dos documentos relativos a pesquisa via correio eletrônico devido ao momento de suspensão das atividades presenciais acadêmicas em face da pandemia por coronavírus. Contudo, caso a situação volte a normalidade, as reuniões e a aplicação dos questionários podem ser realizadas de forma presencial, sendo readequadas se for o caso. Os participantes não terão nenhum custo com a participação na pesquisa e, em qualquer etapa, poderão declarar sua desistência. Isso não acarretará nenhum tipo de prejuízo ao participante. Eles não serão identificados em nenhum momento do estudo, sendo garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante toda as fases da pesquisa.

Nesta pesquisa não existem riscos físicos e químicos. Porém, pode ocorrer algum desconforto, devido a timidez, ansiedade, dúvidas, risco de identificação, pois suas falas 28 estarão sendo gravadas pela entrevistadora. Diante do exposto, serão tomadas medidas para minimizar as situações acima descritas, como o agendamento prévio do dia, horário e local da entrevista. Além disso, a pesquisadora tomará todos os cuidados éticos na elaboração do questionário (os mesmos passarão por um processo de validação) bem como em sua execução, visando minimizar os possíveis danos e desconfortos. Ainda serão tomados os cuidados quanto à privacidade e sigilo do participante que está sendo entrevistado.

Quanto aos questionários enviados por meio eletrônico os riscos são semelhantes aos descritos acima, e também pelo fato de os participantes fornecerem informações pessoais mesmo sem identificação. Os danos previsíveis serão evitados, mas caso haja alguma ocorrência, os participantes serão amparados pela pesquisadora. Isto é, se mesmo com todas as providências éticas tomadas, houver danos a qualquer um dos participantes, a pesquisadora se responsabilizará em tomar as providências cabíveis no sentido resolvê-los, inclusive por meio de encaminhamento psicológico de qualquer um dos sujeitos ao serviço oferecido na instituição ou mesmo em outro local, se assim for necessário.

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa o estudo. Os participantes terão acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais

Endereço: Rua 88, n°280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.194.080

dúvidas e caso apresentem algum problema, serão encaminhado para tratamento adequado ao Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Federal (SIASS), o qual tem por objetivo promover, coordenar e integrar ações e programas de prevenção e acompanhamento da saúde dos servidores e o Centro Integrado de Saúde (CIS), a fim de minimizar esses riscos para os discentes ...”

Parecer: atende a legislação.

6- Critérios de Inclusão e Exclusão:

Relata-se: “Critério de Inclusão: O estudo apresenta o seguinte critério de inclusão: sujeitos que tenham sido ou são alunos bolsistas ou voluntários, supervisores e coordenadores de área do Pibid desenvolvido no IF Goiano – Campus Morrinhos. Critério de Exclusão: Os critérios de exclusão são a recusa em assinar o TCLE e indisponibilidade para responder o questionário e obviamente não participarem atualmente e não terem participado do Pibid em nenhuma de suas edições.”

Parecer: atende a legislação.

7- Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa:

Relata-se: “Esta pesquisa terá início após a aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição em que a mesma ocorrerá e será encerrada após o cumprimento do cronograma apresentado pela pesquisadora.”

8- Resultados do Estudo:

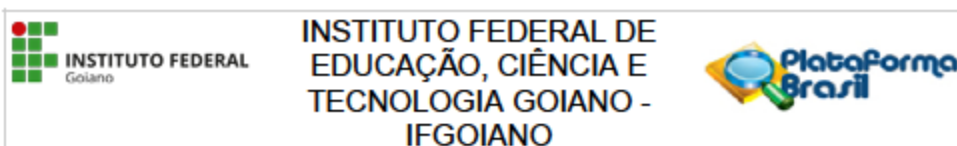
Relata-se: “Após a realização da pesquisa no Instituto Federal Goiano – campus Morrinhos, os dados obtidos serão analisados e servirão como instrumento para elaboração da dissertação da pesquisadora, sendo divulgados de forma transparente para os participantes envolvidos na mesma, bem como para a instituição pesquisada na forma de relatórios e à comunidade em geral por meio de participação em eventos da área.”

Parecer: atende a legislação.

9- Divulgação dos Resultados:

Relata-se: “Os resultados obtidos na pesquisa serão publicados nos instrumentos oficiais que o

Endereço: Rua 88, n°280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.194.080

regulamento do curso prevê, dando-se os devidos créditos aos autores envolvidos na mesma. Os sujeitos envolvidos na pesquisa (discentes e docentes) terão acesso a essas conclusões que serão divulgadas também na instituição onde a mesma será efetivada. Serão instrumentos de divulgação: artigos, resumos, bem como apresentações em eventos promovidos com esta finalidade. A divulgação do produto educacional deverá ocorrer no repositório da própria instituição pesquisada."

10- Cronograma:

Parecer: atende a legislação.

11- Orçamento:

Parecer: atende a legislação.

12- Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa:

Parecer: atende a legislação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1- Folha de rosto:

Parecer: atende a legislação;

2- TCLE:

Parecer: atende a legislação;

3- Termo de Compromisso:

Parecer: atende a legislação;

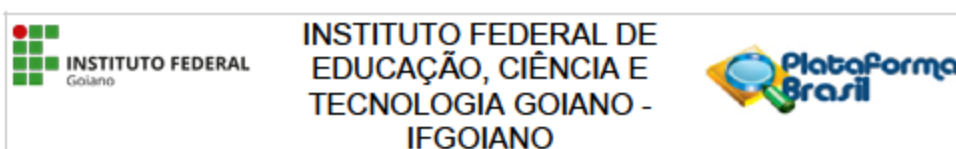
4- Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes:

Parecer: atende a legislação.

5- O projeto detalhado:

Parecer: atende a legislação.

Endereço: Rua 88, n°280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.194.080

Recomendações:

Os apêndices "A" e "B" apresentam uma pergunta sobre a idade dos participantes: "2. Idade:

() 17 a 22 anos". Havendo a possibilidade de pesquisa com menores de idade é imprescindível que haja um termo de assentimento livre e esclarecido (TALE).

Portanto, o Cep IF Goiano informa que se houver a participação de menor de idade, é preciso que o pesquisador responsável insira uma emenda com o TALE como anexo. Caso opte por descartar a idade de 17 anos, o presente parecer de aprovação permite o início da execução do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado Pesquisador, o CEP IF Goiano aprova seu projeto. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com o documento "ORIENTAÇÕES PARA CONDUÇÃO DE PESQUISAS E ATIVIDADE DOS CEP DURANTE A PANDEMIA PROVOCADA PELO CORONAVÍRUS SARS-COV-2 (COVID-19)", publicado dia 09 de maio de 2020:

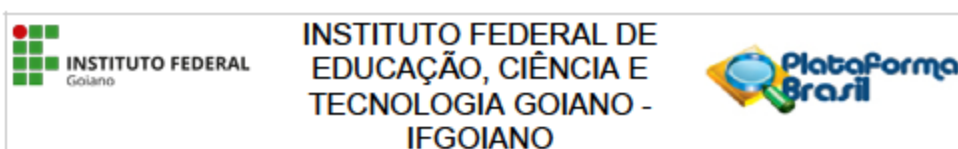
"3.2. Em observância às dificuldades operacionais decorrentes de todas as medidas impostas pela pandemia do SARS-CoV-2 (Covid19), é necessário zelar pelo melhor interesse do participante da pesquisa, mantendo-o informado sobre as modificações do protocolo de pesquisa que possam afetá-lo, principalmente se houver ajuste na condução do estudo, cronograma ou plano de trabalho

3.3. Em virtude disso, enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública decorrente da Covid-19, recomenda-se que os CEP e toda a comunidade científica adotem, para a condução dos protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, as orientações da Conep, observando, ainda, no que couber, as diretrizes adotadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa)"

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1581535.pdf	06/07/2020 16:54:04		Aceito

Endereço: Rua 88, n°280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.194.080

Outros	Lattes_Chayene.pdf	06/07/2020 16:52:34	CHAYENE STRAYKYVER PASTORI DE LIMA	Aceito
Outros	Lattes_Sangelita.pdf	05/07/2020 11:51:28	CHAYENE STRAYKYVER PASTORI DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PREPROJETO_CHAYENE.pdf	01/07/2020 10:47:12	CHAYENE STRAYKYVER PASTORI DE LIMA	Aceito
Outros	termodeanuenciaestadual.pdf	01/07/2020 10:45:53	CHAYENE STRAYKYVER PASTORI DE LIMA	Aceito
Outros	termo_anuencia_municipal_assinado.pdf	01/07/2020 10:44:50	CHAYENE STRAYKYVER PASTORI DE LIMA	Aceito
Orçamento	orcamentook.pdf	01/07/2020 10:43:40	CHAYENE STRAYKYVER PASTORI DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	01/07/2020 10:41:57	CHAYENE STRAYKYVER PASTORI DE LIMA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	termo_assinado.pdf	22/06/2020 16:18:40	CHAYENE STRAYKYVER PASTORI DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/06/2020 16:17:23	CHAYENE STRAYKYVER PASTORI DE LIMA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	22/06/2020 16:12:25	CHAYENE STRAYKYVER PASTORI DE LIMA	Aceito

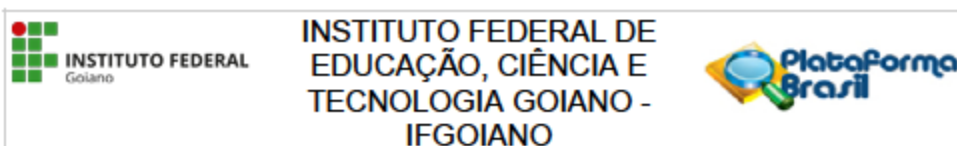
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua 88, n°280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.194.080

GOIANIA, 05 de Agosto de 2020

Assinado por:
Luiza Ferreira Rezende de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, n°280
Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br