



## OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE: mapeando os egressos do PIBID/UFMA no período 2010-2016

Ângelo Rodrigo Bianchini, e-mail: ar.bianchini@ufma.br

Karla Cristina Silva Sousa, e-mail: sousa.karlla@gmail.com

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

## THE IMPACTS OF PIBID IN INITIAL TRAINING OF TEACHER: mapping the graphs of PIBID / UFMA in the period 2010-2016

### RESUMO

O presente trabalho apresenta o resultado da pesquisa denominada de “OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE: MAPEANDO OS EGRESSOS DO PIBID/UFMA NO PERÍODO 2010-2016”, cujo objetivo principal foi mapear os egressos do PIBID/UFMA no período de 2010-2016, analisando os impactos do programa na formação inicial dos mesmos. Neste sentido, foi realizado o mapeamento dos egressos a partir da coleta dos dados primários localizados nas fichas de inscrições do Programa. Foi possível ainda: Levantar os egressos do PIBID/UFMA das licenciaturas plenas da UFMA que seguiram na carreira docente; Coletar depoimentos sobre a avaliação e os impactos do programa PIBID/UFMA junto aos egressos bolsistas e os bolsistas co-formadores – os supervisores e coordenadores de área envolvidos no programa. Investigamos durante os anos de 2016 e 2017, através de depoimentos dos egressos do PIBID/UFMA, a percepção sobre a articulação teoria e prática conforme previsto no marco legal das Portarias nº 96/2013 e nº 46/2016; Desvelamos por meio dos dados coletados se o programa PIBID/UFMA proporcionou aos egressos o sentimento de pertencimento à carreira docente. Os resultados indicam que o PIBID é um programa que promove, na percepção dos partícipes, a valorização da carreira docente e proporciona a melhoria da formação docente, bem como da educação na escola pública uma vez que os alunos bolsistas agem diretamente na escola.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. PIBID. Formação docente.

### ABSTRACT

The present work presents the results of the research called "THE IMPACTS OF PIBID IN INITIAL TRAINING OF TEACHER: MAPPING THE GRAPHS OF PIBID / UFMA IN THE PERIOD 2010-2016", whose main objective was to map the graduates of PIBID / UFMA in the period of 2010 -2016, analyzing the impacts of the program on initial training. In this sense, the egresses were mapped from the collection of the primary data located in the enrollment forms of the Program. It was also possible to: Raise the graduates of PIBID / UFMA from full undergraduate degrees from UFMA who followed the teaching career; Collect statements on the evaluation and impacts of the PIBID / UFMA program with fellow scholars and fellow co-educators - supervisors and area coordinators involved in the program. We investigated during the years 2016 and 2017, through testimonials from the graduates of PIBID / UFMA, the perception about the articulation



theory and practice as foreseen in the legal framework of Portariaes nº 96/2013 and nº 46/2016; We revealed through the data collected whether the PIBID / UFMA program provided graduates with the feeling of belonging to the teaching career. The results indicate that PIBID is a program that promotes, in the perception of the participants, the valorization of the teaching career and provides the improvement of the teacher training as well as of the education in the public school once the scholarship students act directly in the school.

**Keywords:** Educational policies. PIBID. Teacher training.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados obtidos a partir do projeto de pesquisa “OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE: MAPEANDO OS EGRESSOS DO PIBID/UFMA NO PERÍODO 2010-2016”, cujo objetivo principal foi Mapear os licenciados egressos do PIBID/UFMA no período de 2010-2016, analisando os impactos do programa na formação inicial dos mesmos. Ao apresentar os resultados desta macropesquisa que durou 02 (dois) anos pretendemos socializar a análise dos dados obtidos conforme a triangulação, prevista na parte metodológica do projeto original.

Para o entendimento da temática destacamos que a formação de professores no Estado brasileiro tem sido um desafio histórico cuja a marca é a negação dos direitos no tangente ao exercício da função ao ser o trabalho docente desenvolvido com o mínimo de condições. Cada vez mais assistimos a implantação de políticas de regulação que não atendem às necessidades dos indivíduos brasileiros no corpo de sua coletividade, mas sim aos anseios do grande capital.

Neste sentido, torna-se oportuno falarmos sobre as Reformas Educativas ocorridas dentro do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990 e que acabaram ditando as formas e modelos de políticas educacionais desenhadas no escopo dos interesses do grande capital que foram tirando aos poucos as características de uma sociedade mais coletiva: o Estado na sua forma de Estado. Sabemos que a política não mais pode ser pensada ou planejada nos limites de Estados-nação ou de fronteiras nacionais, pois ela circula através de capilaridades transnacionais. Torna-se um imperativo abordarmos em um primeiro momento desta pesquisa o contexto de reformas educacionais na América Latina e Caribe visto que o que irá caracterizar tais reformas nestes países é a política se tornando cada vez mais uma *commodity*, uma mercadoria a ser comprada e vendida, vista como uma oportunidade de lucro. Ball e Mainardes (2011) nos alertam para o fato de que as políticas, particularmente a políticas educacionais, em geral são escritas para contextos que



possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sem levar em consideração as variações de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

As peculiaridades trazidas pelos autores nos remetem a refletir sobre as atuais políticas de regulação educacionais adotadas no Brasil, dentre as quais localizamos àquelas destinadas à formação de professores. Tais políticas e programas possuem as características mencionadas por Ball e Mainardes (2011), isto é, não levam em conta as desigualdades regionais e/ou capacidades locais, trazendo desafios àqueles que estão na escola: professores, gestores e demais profissionais da educação. As políticas educacionais concebidas no limiar do século XX e em implementação nas primeiras décadas do século XXI estão inseridas em um contexto de transformações econômicas, políticas e culturais em curso da sociedade capitalista contemporânea. As reformas educativas implementadas na atualidade, decorrem da reestruturação do capitalismo mundial (Cf. MÉSZAROS, 2008) sobre a premissa dos princípios neoliberais.

Nos anos de 1970 há a emergência da crise do Estado tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento, em que várias propostas de reforma do Estado são sugeridas como compreensão de que o Estado na sua atual configuração não seria capaz de atender às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e globalizada. A partir desta noção era consensual pensar e propor uma reforma de Estado que desse “conta” de atender às necessidades que iam surgindo à medida em que a sociedade ia avançando.

Conforme Castro (2009) por meados da década de 1970 nos países desenvolvidos, principalmente os europeus, surge uma crise econômica que se expressa pelo baixo índice de crescimento e picos inflacionários que vêm pôr fim ao período de euforia proporcionado na década de 1930. A autora destaca que a crise do Estado era permeada por um conjunto variado de problemas que incluía a crise do petróleo; a crise fiscal; a globalização e as novas tecnologias que acabaram por minar o poder de intervenção do Estado, além disto, Castro (2009) observa a incapacidade do Estado em se fazer presente na consecução de políticas educacionais, o que fez o modelo burocrático de gestão pública que funcionou durante o século XX ser substituído “por uma nova forma de organização e de gerenciamento dos serviços inspirada no setor privado, com implicações para o campo educacional” (CASTRO, 2009, p.115).

A incapacidade de o Estado em gerenciar tais questões fez “soar” ecos sobre a necessidade de reformá-lo, pois, segundo Bresser Pereira (1997) o Estado deveria aumentar sua capacidade gerencial. Neste sentido, observa-se nos anos de 1990 a inabilidade da proposta conservadora de Estado mínimo até então defendida, revelando a necessidade de reconstruir o



Estado cujos aspectos serão pautados em um novo sistema administrativo denominado de gerencialismo (Cf. CASTRO, 2009) que alterou o antigo modelo burocrático de administração, fazendo com que a gestão se tornasse mais flexível e aumentando a autonomia de decisão dos gestores da educação, configurando a regulação da carreira docente por meio destes profissionais.

O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos, logo, analisar como o Estado brasileiro veio se comportando em termos de política educacional e como suas demandas chegam à escola e impactam o trabalho do docente por meio de políticas paliativas de formação inicial torna-se pontual. Dentro do Estado reformado foi aprovada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/94 que traz a discussão sobre a formação dos profissionais da educação nos artigos 61, 62, 63, 64 afirmando que estes serão formados em cursos de nível superior e que poderão ter uma formação continuada em serviço, sendo os pesquisadores formados nos cursos de pós-graduação como especializações, mestrados e doutorados. Diante do que propõe a Lei observamos que nem sempre isso ocorre, a exemplo dos professores leigos existentes no Brasil e mais especificamente no Maranhão.

Na realidade, o processo de formação do professor no Maranhão não é muito diferente da proferida no restante do país e, neste sentido, esta pesquisa objetiva analisar a política educacional de incentivo à formação inicial de professores, denominada Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID visa fornecer aos cursos de Licenciatura Plena, a formação de professores com vistas a atingir aos objetivos propostos pela Reforma do Estado e da Educação, emanadas da reconfiguração do capitalismo e que segundo Ball (op.cit) impõem o cultivo à performance e a *accountability* como solução aos problemas educacionais. O programa acontece sob a supervisão da Capes por meio da Portaria nº 96/2013 que institui o entendimento de formação de professores em nível de governo federal:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado PIBID, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei 11.273/2006 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por estudantes de cursos de licenciatura sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades (BRASIL, 2013, p.3).



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

A *douta norma* do Programa deixa claro que no entendimento do governo federal a formação inicial de professores deverá estar a serviço da melhoria da qualidade da educação básica. Com base em tais aspectos a Capes tem incentivado no âmbito das Universidades e como forma de atingir a nova política educacional que se anuncia de regulação social, a formação dos profissionais do magistério para atuar na educação básica por meio de Licenciaturas Plenas promovendo a concessão de bolsas ao incentivo da docência (CAPES, 2016).

Analisamos que a partir da percepção de bolsas pelo docente formador (coordenador de área e supervisor docente) existe uma mercadologização (MÉSZÁROS, 2008) da educação a partir da Reforma da Educação, e que o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos (MÉSZÁROS, op.cit). O que estamos a destacar é justamente que o PIBID traz à tona a contradição inerente ao próprio sistema no qual foi gestado. Tenta “tornar visível” os invisíveis da sociedade brasileira por meio do seu modelo de concessão de bolsas, trazendo a *performance* como tradução de uma boa educação superior, “fixando” nas Licenciaturas Plenas discentes que irão no futuro “garantir uma educação básica de qualidade”.

Mister salientar que no afã de capacitar os licenciandos para esta nova realidade imposta pela Reforma Educativa o governo brasileiro começou a oferecer estas bolsas de incentivo à docência por meio das universidades brasileiras, sendo a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), uma destas. A experiência enquanto coordenadores de área e de Gestão do PIBID/UFMA nos possibilitou ver o quão *top down* é esta política, pois os licenciandos contemplados pelo PIBID devem ajudar a “melhorar a qualidade da educação básica”.

Por outro lado, apesar destes aspectos paliativos reconhecemos que no momento o PIBID é uma alternativa às licenciaturas que por muito tempo ficaram esquecidas dentro das políticas educacionais de formação docente no tangente a seu fortalecimento enquanto área de atuação profissional. Pois, conforme aponta Kuenzer (2011, p. 671): “Outro lado a considerar diz respeito à disparidade entre número de licenciados formados nos últimos 25 anos e o número de licenciandos que atuam na educação básica, que fica entre 30% e 40% na maioria das áreas”.

Por tais questões apontadas, observamos que a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) enquanto executora do Programa deveria promover uma investigação científica que apresentasse quais resultados esta política tem no campo da formação inicial dos futuros docentes da educação básica e ainda os impactos que ela gera às escolas de educação básica partícipes. Tendo em mente os objetivos proclamados no PIBID dentre os quais a: *valorização do magistério e a*



*elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica, tomamos enquanto questão central deste projeto de pesquisa o seguinte: **Quais impactos o PIBID/UFMA proporcionou na formação docente dos egressos dos cursos de licenciatura plena da UFMA durante o período 2010-2016? O PIBID/UFMA conseguiu mobilizar os egressos para a carreira docente após se formarem em seus respectivos cursos de licenciatura?***

Para que pudéssemos responder a estes questionamentos, alguns objetivos foram delineados na pesquisa:

- *Objetivo geral:* Mapear os licenciados egressos do PIBID/UFMA no período de 2010-2016, analisando os impactos do programa na formação inicial dos mesmos.
- *Objetivos Específicos:* Levantar os egressos do PIBID/UFMA das licenciaturas plenas da UFMA que seguiram na carreira docente; Coletar depoimentos sobre a avaliação e os impactos do programa PIBID/UFMA junto aos egressos bolsistas e os bolsistas co-formadores – os supervisores e coordenadores de área envolvidos no programa; Investigar através de depoimentos dos egressos do PIBID/UFMA a percepção sobre a articulação teoria e prática conforme previsto no marco legal das Portarias nº 96/2013 e nº 46/2016; Desvelar se o programa PIBID/UFMA proporcionou aos egressos o sentimento de pertencimento à carreira docente.

Logo, para melhor compreensão da pesquisa, além desta introdução o artigo apresenta a parte metodológica e discussão dos resultados bem como as considerações finais.

## **2 METODOLOGIA E MÉTODO DA PESQUISA**

Tendo em vista o objetivo de analisar os impactos que o PIBID/UFMA gerou na vida profissional dos egressos das licenciaturas da UFMA no período de 2010-2016, foi necessário adotarmos alguns passos no tangente à metodologia para garantir o rigor da pesquisa. Nessa pesquisa nos cercamos da abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, uma vez que essa proposta metodológica não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Nesse sentido, em um primeiro momento fizemos o levantamento documental do marco legal e dos projetos e subprojetos do Programa PIBID para análise do sentido de docência e formação docente bem como levantamento da bibliografia sobre o tema e o PIBID.



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

Selecionados os documentos, foi realizada a codificação e a análise dos dados, por instrumento metodológico da análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (1977), tem sido uma das técnicas que consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Outro suporte metodológico foi o estudo de caso, estudo de casos múltiplos (mapeamos os egressos do CCSO, CCBS, CCET e CCH), que tem se tornado a estratégia preferida quando se procura responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real. Adotando um enfoque exploratório e descritivo, preocupando em mostrar a multiplicidade de dimensões presentes na situação em estudo, uma vez que a realidade é sempre complexa.

Deste modo, o primeiro procedimento adotado foi mapear os egressos e expondo-lhes os objetivos da pesquisa. De posse deste mapeamento prévio adotamos os seguintes passos:

- a Em termos metodológicos, primeiramente procedemos a uma busca nos periódicos *qualis*, portal Capes e Ibicti para ver quais trabalhos podem ajudar na sistematização das análises. Após esta busca, as dimensões teóricas estudadas com vista a fundamentação da pesquisa foram:  
PIBID, docência, formação docente, política educacional e avaliação de política;
- b Para análise das dimensões destacadas foi utilizado enquanto método a perspectiva materialista histórica dialética. Esta entende que “a teoria é apreensão e a consciência de uma operação necessária, ela se transforma, ao mesmo tempo, em condição prévia e indispensável da operação seguinte” (LUCKÁS, 1992, p. 62).

A escolha da perspectiva histórica dialética se dá também em virtude de entendermos enquanto política que pretende instituir a valorização do magistério o PIBID suscita certas contradições e, neste sentido, “a contradição se revela como um princípio do ser precisamente porque é possível apreendê-la na realidade também, enquanto base de tais processos” (LUCKÁS, 2012, p. 291). Com esta premissa observamos que o PIBID se apresenta como uma política não linear, composta de movimentação, oscilação, avanços, recuos e sujeita às mudanças, pois no materialismo histórico dialético são os homens que fazem sua história.

Ainda para desenvolver a pesquisa os seguintes passos foram adotados:

- c Levantamento bibliográfico para o aprofundamento teórico dos temas e conceitos concernentes à pesquisa;
- d Aquisição de livros nacionais e internacionais, periódicos *qualis* nacionais e internacionais nas formas impressas e/ou ebooks/pdf;



- e Leitura e catalogação dos textos que tenham as dimensões de análise elegidas pela pesquisa:  
PIBID, formação docente, política educacional, avaliação de políticas;
- f Análise do *corpus*;
- g Aplicação de questionário semiestruturado com o núcleo gestor do PIBID (coordenador institucional, supervisores e coordenadores de área das licenciaturas contempladas pelo PIBID/UFMA);
- h Aplicação de questionário semiestruturado com os egressos do PIBID/UFMA no período de 2010-2016;

Sobre o método elegido para a pesquisa destacamos que para a perspectiva epistemológica, no caso da investigação em política educativa, na parte da metodologia da pesquisa denominada de Teoria Geral (GLASER; STRAUSS, 1967) o pesquisador assume a cosmovisão para guiar a pesquisa. Foi com esse propósito que elegemos enquanto perspectiva epistemológica (método) o marxismo, visto que o posicionamento epistemológico se desprende deveras da própria perspectiva epistemológica ou pelo menos, em nosso entender, deveria desprender para termos uma pesquisa coerente e consistente. Argumentamos, baseados em Almeida e Tello (2013) que o posicionamento epistemológico repousa sobre a seleção que o investigador realiza. Já a perspectiva epistemológica apreende-se no método com o qual o pesquisador desenvolverá sua pesquisa. Daí justificarmos a escolha do método marxista alinhado à metodologia do ciclo das políticas de Ball e Mainardes (2011).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE A PESQUISA

Diante dos procedimentos metodológicos descritos foi possível obter alguns resultados para essa pesquisa. Primeiramente, apresentaremos o levantamento/mapeamento de todos os bolsistas que já passaram pelo Programa na Cidade Universitária Dom Delgado (Campus Bacanga) e suas concepções sobre o PIBID. Pela coleta de dados dos egressos do PIBID/UFMA na Cidade Universitária Dom Delgado já passaram pelo programa neste campus 966 bolsistas no período em tela. Destes 289 tiveram permanência por mais de 02 anos no Programa, conforme premissa a Resolução nº 96/2013 que regimenta esta política e, portanto, são os sujeitos da pesquisa, atendendo ao critério da normativa citada. Ressaltamos que dos 966 bolsistas deste Campus 404 são homens e 562 são mulheres.

Dentre os **289** egressos que compõem a amostragem da pesquisa 108 são homens e 181 são mulheres, o que demonstra a *feminização* das licenciaturas desse Campus. Sobre a feminização, entendemos ser um fenômeno não recente na história do magistério, visto que desde fins do século



XIX as mulheres já adentrarem com maior força nos círculos educativos, sobretudo, na educação de crianças menores. Configura o que Bourdieu (2017) denomina de *paradoxo da doxa*, ou seja, a ordem do mundo social está com seus sentidos únicos e seus sentidos proibidos, qual seja, o mundo das mulheres é dominado pelo mundo dos homens, mesmo havendo a feminização do magistério. Ademais:

[...] o fato de que a ordem do mundo tal como está, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se depois de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou mesmo como naturais (BOURDIEU, 2017, p.11).

O que estamos querendo apontar a partir de nossos dados empíricos é que as desvantagens escolares exprime-se na restrição da escolha dos estudos que podem ser facilmente vislumbrados por dada categoria. Queremos dizer que o fato da escolha um curso superior, está vinculada às chances de acesso à universidade. Analisamos que para o acesso de rapazes e moças de mesma origem social após entrarem na universidade teoricamente todos têm a mesma probabilidade de não fazerem os mesmos estudos. Ou seja, as moças geralmente irão para o magistério, principalmente em cursos como a Pedagogia conforme nossos dados empíricos, já os rapazes estando no magistério optarão para áreas de exatas, a qual encontramos em nossos dados de pesquisa pouca inserção feminina. Explicamos a partir de Bourdieu (*op.cit*, p.19) “Geralmente, as moças estão mais condenadas às faculdades de letras e de ciências que preparam para a profissão docente). Para finalizar a argumentação sobre a feminização docente a escolha pela docência para as mulheres recai ainda na desvantagem escolar que cotidianamente liga-se às populações de classes menos favorecidas, assim os que estão em maior desvantagem cultural não expõem tanto sua desvantagem justamente porque são renegados à sua condição desvantajosa.

A amostragem também contou com 20 coordenadores de área e 23 supervisores técnicos, cujo critério de amostragem seguiu o mesmo princípio dos egressos: ter pelo menos 02 anos no Programa. Esse critério foi adotado por ser uma premissa da Portaria nº 96/2013 que destaca a permanência de no mínimo **02 anos** no Programa. Esse critério permitiu ter um total de **335** pessoas participantes como informantes da pesquisa. Após essa triagem foi realizada a segunda etapa da pesquisa: a aplicação dos questionários semiestruturados aos egressos, supervisores e coordenadores de área do programa, cujas questões (em torno de 37 questões) eram ora semelhantes, ora diferenciadas em relação ao lugar que os sujeitos ocupavam no Programa.



Destacamos que deparamos com a dificuldade de devolutivas, principalmente em relação aos egressos, cujas desculpas para o não envio das respostas variaram dentre ***esquecimento, preguiça ou o fato de não ser obrigatória a devolução***. Alertamos que a todos foram explicados os objetivos da pesquisa, mas nem sempre houve a disponibilidade e simpatia dos sujeitos informantes para a participação/devolução das respostas solicitadas. A partir das respostas recebidas, agrupamos essas conforme as categorias de análises elegidas na pesquisa teórico-empírica e presentes nos objetivos geral e específicos do projeto da pesquisa: ***formação docente, relação teoria-prática, sentimento docente, melhoria da educação básica***. Apresentamos, especificamente, neste artigo apenas os resultados das duas primeiras categorias, visto a limitação de espaços.

Ao nosso ver a formação docente, no Brasil, apresenta-se como uma das problemáticas da educação básica. Em grande parte dos discursos sobre a má qualidade na educação tem-se como desculpa a má formação inicial dos docentes. Nesse sentido, o PIBID apresenta-se como uma política que visa superar esse impasse e proporcionar melhor formação inicial aos licenciandos de todo o Brasil. Sobremaneira, foi intenção da pesquisa questionar junto aos partícipes do Programa como eles analisavam esse aspecto.

Questionamos aos sujeitos se o PIBID contribuiu para definir a carreira docente, das 111 (cento e onze) devolutivas, obtivemos a resposta 4 que classifica o PIBID como ótimo para ajudar na definição da carreira docente em um percentual de 57,75% contra apenas 2% acham que o PIBID não contribui tanto para a formação docente. Podemos explicar o otimismo em relação à formação docente a partir de Tardiff (2014) que entende a docência como experiência. Segundo o autor a docência é uma atividade e um status, por esse motivo, o trabalho docente pode ser analisado em função da experiência do trabalhador, do trabalho como é vivenciado, como é significado por ele e para ele. No PIBID, os licenciandos bolsistas adquirem a experiência por meio do processo de aprendizagem espontânea e ao mesmo tempo intencional, uma vez que as ações são planejadas com o Coordenador de Área e o Supervisor bolsista, isso, ao nosso ver, permite ao licenciando em formação adquirir habilidades quanto ao modo de fazer o seu trabalho; fazendo sua formação inicial ter mais sentido, ajudando a “conhecer as manhas da profissão” (TARDIFF, 2014, p. 51). Estudar tendo o PIBID na base da formação passa a ser mais do que produzir, passa a ser “produzir-se como capaz de produzir” (BOURDIEU, 2015, p.78).

Os partícipes reconhecem o PIBID como um excelente programa no sentido de proporcionar uma melhor formação docente, mas devemos lembrar que a construção social da formação docente no Brasil se constitui a partir de uma rede de histórias que nasceu da insatisfação



diante do discurso dominante que desvalorizava os saberes e práticas docentes considerados tecnicamente incompetentes e politicamente desengajados em relação aos menos favorecidos economicamente, logo, a partir dos anos de 1980, no seio da burocracia da educação e das próprias Universidades esse discurso escondeu as intervenções do Estado que mudaram a educação no sentido de controlar a autonomia do professor através da racionalização e privatização do trabalho que ele desenvolve no interior da sala de aula. Destarte, na percepção dos egressos do Programa (questões 8 e 9), o PIBID contribuiu para a continuidade nos estudos pós- formação inicial (**questão 8**), cerca de 50% entendem o programa como um ótimo incentivador nesse sentido de modo que 34% acham que o programa é ótimo para incentivar a fazerem um mestrado ou doutorado na área de formação inicial (**questão 9**). A partir das respostas a essas duas questões argumentamos que o PIBID possibilita pensarmos em uma nova sociedade que se funda na premissa da dignidade do trabalho docente e mesmo na desalienação das classes menos favorecidas, “[...] na democracia, na igualdade social vinculada à liberdade” (FERNANDES, 1992, p. 34).

Entendemos que atualmente a formação docente e sua profissionalidade possuem um histórico de lutas, apesar de sua desvalorização, ausência de condições necessárias à qualidade de sua formação, nesse sentido, a profissionalidade/formação docente é concebida pelas novas políticas educacionais como sinônimo de eficácia, fugindo a um sentido mais processual que seria a amplitude do saber e do saber-fazer docente, que envolve aspectos morais, éticos e políticos eminentes do seu trabalho (o próprio ato de educar). Então, é preciso discutirmos sobre a formação e prática docente, visto que a profissionalidade deste profissional está em constante construção, não podendo ficar restrito a somente ações de programas como o PIBID.

A segunda categoria da pesquisa – **Relação Teoria-prática** – nos demonstra questões a serem refletidas pela Universidade, *lócus*, da formação docente dos pibidianos. No questionamentos **10. Articulação integrada Teoria/prática**, obtivemos dentre a **amostragem de 111 das devolutivas** de todos os partícipes um percentual correspondente a **ótimo** no questionário semiaberto, com 54,5% entre os egressos e 63,5% dentre Coordenadores de áreas e supervisores técnicos.

A questão da articulação dos saberes docentes não é algo novo no debate acadêmico, visto que a maioria dos docentes conforme Tardiff (2014; 2002) procuram construir uma unidade experimental a partir dos diversos elementos de sua vida social, bem como da diversidade de orientações que trazem consigo, afinal, “A maioria dos docentes, descrevem suas práticas não em termos de funções, mas em termos de experiência” (DUBET, 1994, p.16). Devemos dizer que o



saber está a serviço do trabalho e prescinde de teoria uma vez que ele mesmo é a *práxis*. Estabelecer a relação e diferenciação entre saber e trabalho faz parte da articulação teoria-prática ensinada nos cursos de licenciatura das Universidades.

Para o questionamento de **17. Melhora a atuação do licenciando nas atividades da Universidade**, feito apenas aos Coordenadores de Área, obtivemos uma avaliação positiva, cujo percentual ficou aproximadamente 62, 75%, concebido como **ótimo** no questionário semiaberto. Entendemos que essa concepção dos Coordenadores de Área sobre o PIBID melhorar a atuação do licenciando nas atividades da Universidade deve-se ao fato do Programa ter como um dos objetivos justamente a articulação teoria-prática, que acaba sendo refletida em sala de aula e destacando os pibidianos dos não partícipes do Programa. Logo, a diversidade do saber ou mesmo o pluralismo do saber docente está para além da sala de aula e mesmo do campo teórico, sendo a empiria, entendida como experiência, necessária ao saber-fazer docente.

Outro problema sempre presente na relação teoria-prática é a questão n **18. Leitura de referenciais teóricos contemporâneos educacionais (Bibliografia Básica)** de nossos questionamentos. Dentre todas as categorias o percentual foi de 45,5%, correspondente a bom para Coordenadores e Supervisores, e para os egressos 44, 75%, correspondente a ótimo. Vejamos que aqui existe divergência de concepções sobre os referenciais teóricos utilizados pelo PIBID. Os docentes Coordenadores de Área percebem que tais referenciais poderiam ser melhores, de modo a fornecer mais subsídios aos licenciandos bolsistas do Programa. Ao analisar os percentuais, lembramos de Gimeno (1999) quando ele argumenta sobre o papel da teoria, materializada, claro, pelos referenciais teóricos. O autor nos mostra que a fertilidade de uma epistemologia da prática só ocorrerá se considerarmos inseparáveis teoria-prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), visto que “sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação (PIMENTA, 2012, p.21).

A relação teoria-prática concebida como boa e ótima pelos partícipes do PIBID nos remetem ao professor reflexivo de Shön (1983) que entende o docente como um ser humano, logo, com capacidade reflexiva em um movimento de reflexão teórico de compreensão do trabalho docente que prescinde de referenciais teóricos no mínimo atualizados. Desse argumento, destacamos não ser possível pensar em formação dos profissionais da educação nos moldes de um currículo normativo que apresenta a ciência como primeira e mais importante, e somente depois vem sua aplicação por meio dos estágios.



O PIBID, à primeira vista, foge um pouco desse modelo e parece mais com o padrão de formação do professor reflexivo valorizando a experiência e a formação na experiência, conforma sua normativa Portaria de nº 96/2013:

## **Seção II – Dos Objetivos**

Art. 4º São objetivos do Pibid:

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; (BRASIL, 2013).

Pelo destaque da normativa PIBID analisamos que a teoria como cultura objetivada torna-se importante para a formação docente em virtude de seu poder formativo que dá aos sujeitos partícipes do Programa um ponto de vista variado para ações contextualizadas. Desse modo, argumentamos que os saberes teóricos no PIBID se articulam (ou pelo menos deveriam) aos saberes da prática, ressignificando e sendo ressignificados. Logo, o papel da teoria é fornecer aos licenciandos novas perspectivas de análises da realidade, de modo a compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, além da percepção de si mesmos enquanto profissionais, de modo que o exercício da crítica cria condições materiais em que o ensino ocorre e de como as condições são produzidas e acabam por negar os processos de aprendizagens.

No geral pelas respostas dadas em todas as dimensões de análise da pesquisa foi possível observar uma boa aceitação do PIBID como uma inovação pedagógica não só para a Universidade mas também para a Educação Básica. A experiência do PIBID fez Coordenadores de Área, Supervisores escolares e Egressos repensarem não só suas práticas, mas suas relações sociais, sua relação com a escola e o processo ensino-aprendizagem em um movimento dialético da educação como propriedade comum a todos os homens.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de tudo que foi exposto nesta pesquisa, observamos como as políticas públicas educacionais foram sendo implementados no Brasil, os grupos que influenciaram na elaboração dessas políticas e seus objetivos. Para isso utilizamos a abordagem do “Ciclo das políticas” e direcionamos o foco da pesquisa para a análise do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) por ser uma política voltada para a formação de professores, pois, entendemos que a implementação do PIBID, nas escolas de educação básica, contribui pra a reflexão de questões essenciais para o trabalho docente, tais como: os conhecimentos e as práticas dos professores, suas relações com os alunos e os desafios do ensino aprendizagem. Vale ressaltar que



as políticas chegam até as escolas por meio dos textos, discursos e programas educacionais, esses são interpretados e recontextualizados pelos sujeitos que estão envolvidos diretamente na aplicação da política.

Apesar dos textos políticos serem reinterpretados de outra forma pelos os professores, muitos pesquisadores em políticas educacionais ainda reduz as possibilidades de interpretação e excluem os sujeitos que vivenciam os problemas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios. Isso gera de certa forma uma incapacidade de “ver” os impactos e os efeitos produzidos pelas políticas. BALL (2006). Sendo assim devemos entender que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados. Portanto, o PIBID deve ser visto como uma política pública de educação, pois o programa contribui para a valorização da profissão docente, desacomoda as licenciaturas e mobiliza as escolas, além de potencializar o processo de ensino/aprendizagem permitindo um enriquecimento de saberes validos para todos envolvidos no programa. A formação docente está imbricada com os interesses que permeiam o campo educacional, no seu fazer diário, na relação com diferentes sujeitos. Nesta perspectiva, o PIBID tem como objetivo contribuir na formação desse futuro profissional, com domínios de práticas na sua formação para atender não apenas as demandas sociais impostas no contexto do capitalismo, mas sim na dimensão mais humana da educação.

## REFERÊNCIAS

BALL, S.J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: \_\_\_\_\_; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais** – questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p.21-53.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 02/03/2017

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 4.ed. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2017.

\_\_\_\_\_. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2015



# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18  
FORTALEZA - CE

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Portaria Normativa nº 46, de 15 de maio de 2016.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 96, de 18 julho de 2013.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência– PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, n.120, seção 1, p. 4-5, 2010.

CASTRO, A.M.D. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antonio; QUEIROZ, Maria Aparecida de; \_\_\_\_\_. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília: Liber livro, 2009, v. 1, p.115-144.

DUBET, François. **A Sociologia da Experiência.** Lisboa: Porto, 1994.

FERNANDES. Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **Strategies for Qualitative Research.** London: Aldine transaction, 1967.

KUENZER, A. Z. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios.** In: **Cedes.** Campinas: 2011. v. 32, n. 116, p. 667-688. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08.jan.2016.

LUCKÁS, G. **Sociologia.** São Paulo Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social I.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do trabalho).

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1983.

TARDIFF, M. **Os saberes docentes e a formação profissional.** 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014,



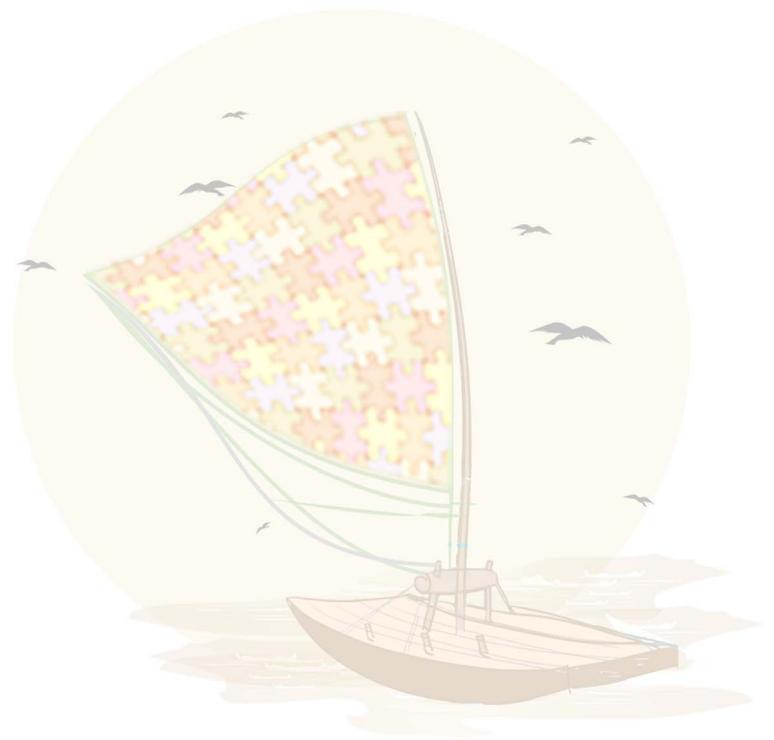
# VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS  
VI SEMINÁRIO DO PIBID  
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

TELLO, Cesar Tello; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Orgs). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.



**EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CRISE DEMOCRÁTICA**

Organização

Realização

Apoio

