



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ROSENETE PEREIRA MARTINS

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA - PIBID NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ – CAMPUS ACARAÚ**

FORTALEZA
2020

ROSENETE PEREIRA MARTINS

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA - PIBID NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ – *CAMPUS ACARAÚ***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará-UFC, para obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Multidisciplinar.

Orientador: Dr. Carlos Américo Leite Moreira.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M345a Martins, Rosenete Pereira.
Avaliação do programa institucional de bolsa de iniciação à docência - Pibid no Instituto Federal do Ceará - Campus Acaraú / Rosenete Pereira Martins. – 2020.
106 f. : Il.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira.
1. Políticas Públicas. 2. Formação de Professores. 3. PIBID. 4. Avaliação em profundidade. 5. Título. I. Título.

CDD 320.6

ROSENETE PEREIRA MARTINS

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA - PIBID NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ – CAMPUS ACARAÚ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Multidisciplinar.

Aprovado em: 17/04/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira
(Orientador) Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr^a. Alisandra Cavalcante Fernandes de Almeida
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

À minha família, em especial, minha mãe,
Dona Tereza Martins, pelos incentivos e
torcida.

Ao meu pai (*in. memorian*), que apesar de
não estar presente fisicamente, está no
meu coração.

À minha grande inspiração, minha filha
Camila Martins Pereira.

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos e minha mãe, que mesmo de longe, torceram pelo meu sucesso nesse trabalho.

Ao meu companheiro da vida, André Luiz, pela paciência na colaboração da minha pesquisa e apoio de sempre.

À minha filha Camila Martins, por existir e fazer parte desse momento.

Aos meus sobrinhos, em especial, a Suellem, pela ajuda, afinal é uma superpedagoga.

Aos meus amigos, que sempre torcem por mim.

A toda gestão do Instituto Federal do Ceará – Campus Acaraú, pela oportunidade de cursar o mestrado.

Ao meu colega de trabalho e de mestrado Haulisson Rener, pelo incentivo e companheirismo.

A todos os colegas de Mestrado, pela caminhada juntos.

Ao meu orientador, Prof^o Carlos Américo, pela paciência com essa bióloga que se envolveu nas políticas públicas.

Aos meus demais colegas de trabalho, que sempre estiveram na torcida.

À Marcela Melo, colega de mestrado e de trabalho, pelos incentivos, nos momentos difíceis.

Enfim, a todos que estiveram na torcida pelo meu sucesso.

“A Educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo.”
(MANDELA, 2003).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal, avaliar o programa institucional de bolsa de iniciação à docência - (PIBID) e suas contribuições para a formação dos licenciandos dos cursos do IFCE – Campus Acaraú. Optou-se em utilizar como objeto de estudo o PIBID, por ser um programa cujos objetivos são de incentivo a formação de docentes para educação básica. A pesquisa adotou como perspectiva avaliativa a Avaliação em Profundidade (RODRIGUES, 2008), que se utilizou das dimensões analíticas (contexto, conteúdo, trajetória da política e espectro temporal e territorial). A abordagem foi do tipo qualitativa, pois esse método ofereceu maior interação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Quanto aos objetivos, a pesquisa teve caráter exploratório e descritivo. Em campo utilizou-se, como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que foram aplicadas, tanto aos coordenadores de área, quanto aos bolsistas participantes do programa, além desse procedimento, recorreu-se à pesquisa documental, que teve a finalidade de compreender as nuances da estruturação do PIBID. Com o propósito de fundamentar o estudo, adotou-se como base de sustentação as categorias de análise: neodesenvolvimentismo; teoria do capital humano; formação de professores e a precarização do trabalho docente. Os resultados obtidos evidenciaram o que está depositado nos registros oficiais, os manifestos dos entrevistados exteriorizaram um sentimento de satisfação por terem feito parte do programa, mostrado através das ações vivenciadas. De modo geral, os relatos, de alunos e gestores indicam que o PIBID é importante, não só pelas contribuições formativas do estudante, mas pelo aporte pedagógico à educação básica, pois, os alunos levam às escolas propostas metodológicas diferenciadas que vão de encontro aos métodos tradicionais de ensino trabalhados diariamente nas escolas públicas do município. A perspectiva avaliativa adotada nessa dissertação revelou que o PIBID é uma política importante de incentivo e qualificação à formação docente, pois promove a inserção dos alunos no ambiente escolar, que é o local de aprendizagem prática e de promoção do desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação de Professores. PIBID. Avaliação em Profundidade.

ABSTRACT

The main objective of this research was to evaluate the institutional teaching initiation scholarship program - (PIBID) and its contributions to the training of undergraduate students at IFCE courses - Campus Acaraú. In this sense, it was decided to use PIBID as the object of study, as it is a program whose objectives are to encourage the training of teachers for basic education. The research adopted as an evaluative perspective the Assessment in Depth (RODRIGUES, 2008), where the analytical dimensions (context, content, policy trajectory, and temporal and territorial spectrum) were used. The approach was qualitative because this method offered greater interaction between the researcher and the research subjects. As for the objectives, the research had an exploratory and descriptive character. In the field, semi-structured interviews were used as a data collection instrument, which was applied to both area coordinators and program participants, in addition to this procedure, documentary research was used, which aimed to understand the nuances of structuring PIBID. In order to substantiate the study, the categories of analysis were adopted as a basis for support: neodevelopment; human capital theory; teacher training and the precariousness of teaching work. The results obtained showed what is deposited in the official records, the respondents' manifestations expressed a feeling of satisfaction for having been part of the program, shown through the actions experienced. In general, reports from both students and managers indicate that PIBID is important, not only because of the student's formative contributions but also because of the pedagogical contribution to basic education, since students take different methodological proposals to schools, ranging from against traditional teaching methods worked daily in public schools in the municipality. The evaluative perspective adopted in this dissertation revealed that PIBID is an important policy of incentive and qualification for teacher training, as it promotes the insertion of students in the school environment, which is the place for practical learning and for promoting the professional development of future teachers.

Keywords: Public policies. Teacher Training, PIBID, Depth Assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Números de matrículas em cursos de graduação em Licenciatura, entre 2007- 2017	33
Figura 2 – Mapa com os referenciais legais da educação	42
Figura 3 – Desenho do programa PIBID	66
Figura 4 – Linha do tempo da instituição até chegar a IFCE	74
Figura 5 – Mapa de distribuição da rede de educação profissional e tecnológica no Brasil em 2016	79
Figura 6 – Mapa de distribuição do Instituto Federal no Estado do Ceará em 2020	80
Figura 7 – Fachada do IFCE - Campus Acaraú	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre o antigo e novo desenvolvimentismo, apontadas por Bresser Pereira	20
Quadro 2 - Quantidades de beneficiários que fizeram parte do programa – PIBID IFCE Acaraú	83

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEFET - CE	Centro Federal de Educação tecnológica do Ceará
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CH	Capital Humano
EAD	Educação a Distância
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
ID	Iniciação à docência.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de desenvolvimento humano
IES	Instituições de Ensino Superior.
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAAP	Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROUNI	Programa Universidade para todos
PNE	Plano Nacional da Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCH	Teoria do Capital Humano
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	MARCOS TEÓRICOS	19
2.1	Traços Gerais da Concepção Neodesenvolvimentista	19
2.2	Teoria do Capital Humano: Considerações Críticas	22
2.2.1	<i>Educação Tecnicista: uma formação direcionada para o mercado..</i>	26
2.3	Formação de Professores e a Precarização do Trabalho Docente...	28
2.3.1	<i>Discussão teórica sobre a formação de professores da educação Básica</i>	28
2.3.2	<i>A precarização do trabalho docente no Brasil</i>	36
2.3.3	<i>O PIBID como mudança de cultura na profissão docente</i>	41
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: E ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	45
4	AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE: ASPECTOS CONCEITUAIS DE UMA CONCEPÇÃO CONTRA HEGEMÔNICA	51
4.1	Análise de contexto do programa	57
4.2	Análise de conteúdo do programa	61
4.2.1	<i>Os primeiros passos do PIBID, e a percepção dos protagonistas do campus Acaraú</i>	61
4.2.2	<i>Ao passo da descontinuidade: uma análise de uma política de governo</i>	69
4.3	Trajectoria institucional do PIBID no IFCE	73
4.3.1	<i>Trajectoria institucional do PIBID no IFCE Campus Acaraú</i>	78
4.3.2	<i>Concepções de uma formação inicial docente e o papel do PIBID...</i>	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	94
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	103
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DE AREA NO IFCE CAMPUS ACARAÚ	105
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS BOLSISTAS DO PROGRAMA PIBID NO IFCE CAMPUS ACARAÚ	106

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira, a partir dos anos 90, passou a ter um novo direcionamento, principalmente com a materialização da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, que passou a nortear a educação do país. A partir dessa lei a educação brasileira, passou por processos de inovações, as quais se destaca a implantação de políticas públicas.

Nesse sentido, este trabalho disserta sobre a Avaliação do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus Acaraú*, o qual esteve em execução na instituição de ensino por um período de 2012 a 2018, tendo contribuído efetivamente para a formação de vários alunos dos cursos de licenciatura.

As políticas educacionais vêm sendo ampliadas no decorrer dos tempos, buscando a construção de uma sociedade mais igualitária e como resultado desses processos se destaca o programa PIBID que evidencia a importância de uma formação sólida dos profissionais da educação básica.

O PIBID é resultado da Política Nacional de formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009. A finalidade dessa política é fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Reforçando os pilares de incentivos a formação de professores no Brasil foram criados outros programas no decorrer dos anos como, o Pro-Infantil, cujo programa é um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal, destinado aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, e que não possuem a formação específica para o magistério.

Foi implantado também o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com o objetivo de fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica. Pretende-se, com esse programa, garantir a estes profissionais a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no País, bem como o

padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da educação básica no território nacional.

O Parfor configura-se como uma ação estratégica do MEC, resultante de um conjunto de ações que se concretizam mediante o princípio de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas.

Segundo Gomes (2015), a tendência tem sido pensar e discutir o papel da educação na construção da cidadania como ferramenta imprescindível para a relação do sujeito com o mundo e garantir a aprendizagem de saberes e habilidades necessárias para a vida em sociedade, transformando o aluno em um ser autônomo.

Com a criação dessas ações de fortalecimento da formação de professores, surge o interesse em aprofundar as investigações sobre o PIBID, objeto de estudo deste trabalho, que também está vinculado aos programas citados anteriormente, e tem como principal objetivo o de possibilitar a valorização do profissional docente, começando desde a formação inicial, que é a dos licenciados futuros professores, a fim de que estes possam conhecer a realidade da educação básica brasileira, já no início da sua graduação.

Para embasar esse trabalho buscamos outros pesquisadores que trabalharam com o tema para melhor inspirar essa pesquisa, como Siqueira (2017) que pesquisou o programa PIBID com foco na formação inicial dos professores, e destacou que a formação docente aparece na agenda política e educacional contemporânea como tema recorrente, tendo a ênfase na formação do professor, nos saberes e nos processos de aprendizagem da profissão.

Gatti et. al (2011), que em um de seus trabalhos realizou uma retrospectiva do programa abordando os seus pontos principais desde a criação até a chegada dele nas instituições de ensino.

Testi (2015), também investigou as contribuições do PIBID como uma ação de política estratégica para a formação docente e valorização dos profissionais da educação, previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

Posto isso, o presente estudo tem o intuito de mostrar ao leitor um conhecimento mais amplo sobre a situação da política educacional do país e a importância que tem o PIBID para a formação dos profissionais da educação básica.

Buscando alcançar os objetivos indicados, analisamos o PIBID com base na proposta da avaliação em profundidade, explorando o conteúdo, o contexto em que

foi inserido, sua trajetória institucional, bem como o espectro temporal e territorial, estes, servindo de fio condutor entre os objetivos e metas, e o que é realmente praticado.

Abordamos no contexto, o momento político e econômico quando da implementação do programa, no conteúdo, verificamos a formulação, a base conceitual, e os principais conceitos desenvolvidos no PIBID.

Na trajetória institucional, analisamos como o PIBID surgiu, desde a sua primeira apresentação na Lei de Diretrizes e Bases, no Art. 62 §5º, que trata do incentivo na formação de profissionais do magistério, até sua implementação no IFCE - Campus Acaraú.

No espectro temporal e territorial da avaliação em profundidade, foi possível conhecer e descrever a configuração de tempo e do percurso do PIBID no IFCE Acaraú, aliado a exposição dos objetivos do programa.

Através da perspectiva avaliativa estabelecemos o seguinte questionamento sobre o objeto de estudo: Quais as principais contribuições do programa de iniciação à docência – (PIBID) na formação dos futuros professores dos cursos de licenciatura do IFCE - Campus Acaraú?

Assim, a questão norteadora envolve, portanto, a perspectiva avaliativa capaz de relacionar o conteúdo do programa ao contexto de sua formulação, bem como a trajetória institucional, em nível nacional e local. Nesses termos, permite a análise desde a implementação do programa na instituição até sua descontinuidade, e como se deu o envolvimento dos sujeitos no decorrer da trajetória do programa no Campus Acaraú.

Nesse sentido, o problema da pesquisa gira em torno da implantação de políticas públicas que visem à melhoria da sociedade, principalmente no rol educacional, existindo ainda muitos entraves no tocante à implantação delas. Assim, é importante destacar que as conquistas ainda estão longe das metas e distantes de um cenário ideal, principalmente quando nos referimos à educação brasileira, pois quando se fala da profissão de professor, o ofício não é bem visto, pois além de possuir pouca valorização no que se refere à remuneração, muitas vezes os profissionais trabalham em condições inadequadas, com uma carga horária elevada, caracterizando a precarização do trabalho.

Assim, para responder a indagação citada nesta investigação, definimos como objetivo geral da pesquisa: Avaliar o programa institucional de bolsa de iniciação

à docência - (PIBID) e suas contribuições para a formação dos licenciandos dos cursos de licenciatura do IFCE – Campus Acaraú, a partir da visão dos alunos bolsistas e dos professores gestores do programa.

E para alcançar o objetivo geral, têm-se como objetivos específicos: i) compreender a base conceitual do Programa institucional de Iniciação à Docência - PIBID o qual está inserido na Política Nacional de Formação de Professores; ii) diagnosticar a importância do PIBID na formação dos licenciandos dos cursos do Campus Acaraú, na visão dos discentes bolsistas e professores envolvidos; iii) verificar, junto aos alunos participantes do programa PIBID, as ações de prática docente, que contribuíram para o seu desempenho profissional, bem como na sua relação social, desenvolvidas durante a atuação no programa.

Nesse contexto, a criação de programas como o PIBID, tem grande importância na formação de professores, pois através deles poderemos ter profissionais mais bem preparados para exercer a profissão.

Diante do exposto, esse estudo se justifica devido o tema possuir devesas relevância, por se tratar de um programa que está atrelado à formação e valorização de professores, os profissionais que são responsáveis por formar todas as profissões.

Conforme reportagem divulgada pela BBC NEWS Brasil, o País possui um dos maiores números de alunos por sala de aula no ensino médio, com a média de 37 alunos por sala, tendo influência direta no volume de trabalho dos professores e uma grande interferência na qualidade de ensino. Além dos problemas das salas de aula lotadas, acumulam jornadas duplas de trabalho e carga horária excessiva, sendo uma realidade a ser encarada por muitos professores, gerando desgastes em relação à profissão (FERNANDES, 2018).

Diante disso, é necessário fazermos discussões acerca da formação dos professores, como também dos problemas que são enfrentados por esses profissionais, visto que quando se preveem as políticas educativas em regra geral, não se tem priorizado o tratamento das condições adequadas para a realização do trabalho docente.

Partindo então dos estudos de autores que discutem a questão que envolve a formação dos profissionais da educação, a precarização e a implantação de programas como o PIBID, na contribuição e no enfreamento, como Frigotto (2013), Saviani (2011) e Gatti (2009; 2011), a presente pesquisa busca avaliar, sob a perspectiva da metodologia de Avaliação em Profundidade, o programa institucional

de bolsa de iniciação à docência - (PIBID) e suas contribuições para a formação dos licenciandos dos cursos de licenciatura do IFCE – Campus Acaraú, a partir da visão dos alunos bolsistas e dos professores gestores do programa.

A escolha do Campus Acaraú como *lócus* de pesquisa, se deu em decorrência da relação institucional que a pesquisadora tem com a instituição de ensino. Por ter aproximação profissional com a unidade de ensino e afinidade, as condições técnicas e operacionais foram facilitadas para a realização da pesquisa documental, bem como o acesso aos gestores do programa e alunos bolsistas, permitindo uma análise do discurso desses personagens, quanto às concepções e práticas que nortearam a participação no desempenho do PIBID no IFCE Campus Acaraú.

Ademais, o interesse pelo assunto tem relação com o caminho formativo da pesquisadora, por ter passado quatro anos convivendo com os alunos bolsistas do programa durante a graduação em Licenciatura em ciências biológicas realizada no Instituto Federal do Ceará – Campus Acaraú.

Os resultados dessa pesquisa estão reunidos em cinco capítulos, incluindo esta introdução, que traz conceitos importantes e elementos sobre a formação de professores e o programa objeto do estudo, bem como apresenta a indagação que levou a proposta desse trabalho, assim como expõe os objetivos que foram propostos para responder a indagação, destarte com a organização geral do trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos a discussão sobre os referenciais teóricos, que perpassam todo o trabalho, desde o delineamento do objeto da pesquisa até os resultados obtidos. Os marcos teóricos são expostos no escopo da política em estudo, no entanto, esse capítulo foi construído a partir de uma perspectiva crítica, sendo assim, subdivide-se em: 1) Neodesenvolvimentismo e o Capital Humano; 2) Formação de Professores e a Precarização do Trabalho Docente; os títulos apresentados são divididos em sub-tópicos, que trazem discussões que são essenciais para o entendimento do tema.

O terceiro capítulo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, onde há a descrição dos caminhos que foram percorridos para o alcance dos resultados, apontando como foi a escolha dos atores envolvidos, no intuito de alcançar os objetivos propostos.

O quarto capítulo, está destinado para a apresentação da proposta avaliativa e a discussão dos resultados da pesquisa. A avaliação escolhida para

analisar o objeto de estudo foi a perspectiva da avaliação em profundidade, que se divide na análise do objeto de estudo em quatro eixos da referida avaliação: 1) análise de contexto; 2) análise de conteúdo; 3) análise da trajetória institucional, e o 4) espectro temporal e territorial.

Por fim, no quinto capítulo, tem a finalidade de integrar os quatros eixos de análise com o referencial teórico estudado, articulando a perspectiva dos sujeitos entrevistados com o contexto político, econômico e social. A partir dos resultados encontrados na pesquisa, foram realizadas algumas ponderações que precisam ser levadas em consideração, pelos atores que estiverem conduzindo o programa nas instituições de ensino, pois afetam diretamente a formação dos licenciados.

2 MARCOS TEÓRICOS

Esse trabalho apresenta uma discussão teórica que procura analisar o contexto político e social da formulação do Programa Institucional de Iniciação à Docência e discutir até que ponto os objetivos do programa estão alcançando a sua finalidade, especialmente nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Ceará - Campus Acaraú, e na organização do presente capítulo são construídas as categorias analíticas que circundam teoricamente o objeto da pesquisa.

Na tentativa de compreendê-lo, algumas categorias analíticas como o neodesenvolvimentismo, capital humano, precarização do trabalho docente e principalmente a formação de professores, serão trabalhadas a partir da contribuição de autores que são referência nesses estudos. O propósito é extrair o essencial para embasar a pesquisa, sempre dialogando com os objetivos propostos.

Num esforço para discutir criticamente o PIBID, não apenas o processo de formação, mas também as condições de trabalho desses profissionais foram fundamentais as contribuições teóricas de Saviani, Frigotto, dentre outros.

2.1 Traços Gerais da Concepção Neodesenvolvimentista

O novo desenvolvimentismo difere do neoliberalismo, pois propõe um Estado mais atuante na formulação de políticas públicas visando uma sociedade menos desigual. Essa atuação do Estado é reforçada não apenas como o aplicador das leis, ou como fornecedor de serviços os quais antes eram fornecidos pela iniciativa privada, mais principalmente como figura essencial no desenvolvimento da estrutura industrial.

Nesse sentido, Bresser Pereira (2006) afirma que o novo desenvolvimentismo, como o nacional desenvolvimentismo dos anos 1950, ao mesmo tempo supõe a presença e implica a formação de uma verdadeira nação, capaz de formular uma estratégia nacional de desenvolvimento informal e aberta, como é próprio de sociedades democráticas cujas economias são coordenadas pelo mercado. O autor afirma que o novo desenvolvimentismo será uma realidade quando a sociedade brasileira se tornar novamente uma verdadeira nação.

Essa concepção teórica não preconiza a redução do Estado, mas a sua reconstrução, tornando-o mais forte, e mais capaz no plano político, regulatório e

administrativo, além de financeiramente sólido. Propõe, ademais, uma estratégia nacional de desenvolvimento que promova políticas voltadas ao progresso técnico e à introdução de novas técnicas de produção, o desenvolvimento de mecanismos nacionais de financiamento do investimento, políticas econômicas redutoras de incertezas inerentes ao mundo financeiramente globalizado e o desenvolvimento de instituições específicas adequadas ao desenvolvimento, como o investimento em capital humano por meio da educação pública. (SICSU et, al. (2007) (p. 515).

A principal diferença entre o desenvolvimentismo da década de 1950 e o novo desenvolvimentismo está na função que o Estado desempenha. Ambas as formas de desenvolvimentismo atribuem ao Estado um papel central em confirmar a operação adequada do mercado e em prover as condições gerais para a acumulação de capital, como educação, saúde, transporte, comunicações e infraestrutura energética. Entretanto, na concepção anterior, o Estado desempenha um papel central em termos de poupança e investimentos de empresas. Como destaca (BRESSER, 2018, p 76).

Por outro lado, o papel do Estado diminui e o do mercado aumenta no neodesenvolvimentismo. O Estado ainda “pode e deve promover poupança forçada e investir em certos setores estratégicos, mas agora o setor privado nacional tem recursos e capacidade empresarial para realizar boa parte dos investimentos necessários” (Bresser, p.94, 2018). Ademais, o novo desenvolvimentismo rejeita as noções equivocadas de crescimento baseado principalmente nos déficits públicos que se tornaram populares na América Latina nos anos 80. O autor traz um quadro comparativo entre o que chama de antigo e novo desenvolvimentismo (BRESSER, 2011).

Quadro 1 - Diferenças entre o antigo e novo desenvolvimentismo, apontadas por Bresser Pereira

Antigo Desenvolvimentismo	Novo Desenvolvimentismo
1. Uma certa complacência com os déficits públicos e a inflação.	1. Nenhuma complacência com o desequilíbrio fiscal e a inflação.
2. O Estado desempenha um papel central em termos de poupança forçada e investimento em empresas.	2. O Estado tem um papel subsidiário, mas importante na poupança forçada e no investimento em empresas.

3. A industrialização se baseia na substituição das importações e o comércio é pessimista em relação às exportações.	3. O crescimento é voltado para a exportação e o comércio é realista em relação às exportações.
--	---

Fonte: Bresser Pereira, 2018.

Influenciado pelo novo desenvolvimentismo, o Brasil passou por grandes transformações na primeira década do século XXI, estabelecendo um governo que engendrou várias mudanças, principalmente no que se refere à educação, investindo em programas a fim de combater a desigualdade e colocar o país em uma trajetória de desenvolvimento.

De fato, algumas estratégias neodesenvolvimentistas foram mais claramente elaboradas no segundo Governo Lula da Silva (2006-2010). No primeiro mandato, políticas pouco criativas e mais afastadas do espectro político proposto pela esquerda. No entanto, no segundo mandato, foram colocadas em prática com uma maior intervenção do Estado no setor produtivo, estratégias de recuperação da infraestrutura instalada e da formação de capital (LAMOSO, 2012). Vale destacar também a utilização dos recursos públicos para implementar os programas de combate à pobreza e transferência de renda às famílias mais pobres, beneficiando os mais necessitados.

É nesse contexto que o governo implementa o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que constituiu um marco estruturante das políticas educacionais que se delineavam para o período de 2007 a 2010. Com efeito, o PDE determinou as linhas estratégicas para gestão das políticas educacionais brasileiras do período, por meio de largo portfólio de programas e ações (FREITAS; SILVA, p. 81, 2016).

Nesse sentido, as políticas educacionais ganharam uma maior importância nas agendas públicas, a partir da implementação de um novo modelo de governo em 2002 com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A educação foi colocada em evidência com a implantação de programas que estavam voltados a formação da juventude, com o objetivo de inserir as novas gerações no mercado de trabalho.

De fato, no período de 12 anos, foram construídas 422 escolas técnicas, triplicando a realização de governos anteriores, 18 novas universidades federais, 173 campi, além dos programas “Programa Universidade Para Todos” (Prouni) e o “Fundo de Financiamento Estudantil” (Fies).

O discurso de crescimento e desenvolvimento visa equacionar a falta de mão de obra qualificada por meio de soluções imediatistas nas quais se atacam o problema da quantidade exterminando a qualidade. Nessa acepção, a busca da qualificação profissional tem sido apresentada como uma expressão da cidadania, da luta pelo aperfeiçoamento dos direitos, mas é essencialmente uma expressão da forma mercantil.

Esse discurso constitui uma tentativa de construir uma narrativa de que sem qualificação não há futuro profissional. Essa perspectiva analítica orienta a ideia de que as classes trabalhadoras são responsabilizadas pelo seu “capital social” e pela sua inserção no mercado de trabalho.

Nesse momento, uma sucinta discussão sobre a teoria do capital humano torna-se crucial para compreender os caminhos nos quais é concebido o papel da educação nas ações desenvolvidas no âmbito dessa teoria.

2.2. Teoria do Capital Humano: Considerações Críticas

Nesse momento, uma sucinta discussão sobre a teoria do capital humano torna-se crucial para compreender os caminhos nos quais é concebido o papel da educação nas ações desenvolvidas no âmbito dessa teoria.

A teoria do capital humano foi anunciada por Theodore Schultz, em 1960, e seu “nascimento efetivo” teria ocorrido em 1962 em suplemento da revista científica americana *Journal of Political Economy*, dedicado ao tema do investimento em seres humanos. Anteriormente tinha sido prevista por Adam Smith no século XVIII quando este levantou a necessidade de deter-se não só em fatores técnicos, mas também humanos, principalmente na hora de estabelecer as regras do bom funcionamento de uma empresa ou de um sistema econômico em geral.

Na visão de Frigotto (2015, p. 216), a formulação da noção de capital humano por Theodore Schultz emergiu da crise das políticas keynesianas e do Estado de bem-estar social, no combate à desigualdade entre nações, classes e grupos sociais e, por outro, da forma invertida que os intelectuais burgueses entenderem a natureza subjacente e estrutural da crise do capital e as políticas de enfrentamento. *Schultz* construiu uma base empírica para formular a teoria do capital humano a qual ocorreu através da observação das famílias que investiam mais em educação formal e em saúde, tendo retornos maiores do que os demais. Na avaliação de Frigotto, essa

teoria não leva em consideração o processo histórico marcado pela desigualdade entre as classes sociais e nações, sendo o investimento em educação algo tão ou mais rentável que os demais investimentos.

Nesse sentido, a teoria do capital humano se situa ainda no contexto da crença do pleno emprego e da integração (ainda que desigual) de toda força de trabalho. Crença, porque o capitalismo pressupõe um exército de reserva. (FRIGOTTO, 2015, p. 220).

Ainda com essa perspectiva, a educação é apontada como um ponto decisivo para o sucesso da teoria, que propõe que o indivíduo, ao investir na sua educação, terá maiores possibilidades de crescimento profissional, permitindo a criação de novos postos de trabalho, e conseqüentemente o crescimento do mercado.

A teoria do capital humano (TCH) surgiu no momento da história em que o capitalismo se desenvolvia vertiginosamente, fazendo surgir a necessidade de constituição de uma nova área do conhecimento denominada economia da educação. Nesse contexto, a educação foi considerada como fator de desenvolvimento econômico das nações e dos próprios indivíduos, visto que esta propiciava a aprendizagem de conhecimentos, valores e habilidades necessários ao processo de produção (FRERES, et. al. 2011).

Na opinião de Santos & Camillo (2011), a educação é o exemplo expressivo de investimento em capital humano, apesar de alguns educadores argumentarem que a educação tem um objetivo intelectual (atividade de consumo) e não uma atividade a ser avaliada em termos econômicos puros de taxas de retorno futuro (investimento). Entretanto, a provisão de educação envolve o uso de recursos escassos (professores, estudantes, muitas formas de bens de capital) que poderiam ser utilizados de outra maneira na economia, ou seja, existe um custo de oportunidade da aplicação dos recursos na educação. Além disso, o investimento em capital humano através da educação exige a avaliação dos custos e benefícios auferidos, seja no médio e longo prazo.

Nesse sentido Frigotto (1993) é bastante enfático ao concluir que a educação não apenas passa conhecimentos para o mercado, mas também articula e desarticula outros conhecimentos para que os interesses dominantes possam prevalecer. O autor vai além ao dizer que, “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”.

A educação é tida como um dos fatores que auxiliam no desenvolvimento econômico e na distribuição social de renda. Apenas o conhecimento educacional é capaz de capacitar o ser humano para o trabalho, e com isso movimentar o mercado, nesse pensamento, Frigotto (1993) diz que:

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (1993, p.41).

A teoria do capital humano tende a relacionar o crescimento e o aumento da renda ao grau de escolarização, e com isso é associado também à ascensão social e ao desenvolvimento econômico o que pode favorecer o crescimento de um país.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. Frigotto (1993, p. 40).

Cabral, et, al (2016) aponta que a teoria do capital humano - TCH, em suas concepções gerais, beneficia uma análise sobre como o papel da Educação traz efeitos em relação às práticas educativas que fortalecem a ideologia dominante para o desenvolvimento econômico e interfere na política de formação dos educadores através de diversos mecanismos dentro do novo cenário educacional, perpassando nas mudanças sociais, tecnológicas e econômicas.

O termo capital humano afirmou que a melhoria do bem-estar dos menos favorecidos não dependia da terra, das máquinas ou da energia, mas principalmente do conhecimento, o que leva ao crescimento do capital intelectual (CABRAL, et. al, 2016). Nessa perspectiva, a escolarização é apontada como o fator principal para o sucesso do ser humano. Entretanto a competitividade do mundo do trabalho faz com que não se garanta esse sucesso, e acaba que a empregabilidade passa a ser uma responsabilidade individual.

O capital tem uma nova concepção, que tende a compreender as aptidões e habilidades pessoais como algo intrínseco ao ser humano ou estas podem ser adquiridas ao longo do tempo. Isso faz com que o indivíduo tenha mais vantagens e assim torna-se mais produtivo. Todavia, a competitividade e a precarização no mundo

do trabalho põem em questão as condições reais dos indivíduos de se manterem incluídos no mercado por meio do nível de educação.

Tendo a educação, no seio da lógica do capital, uma configuração como um fator de produção que expande o conceito de capital, a TCH em um novo entendimento é fundamental no processo de formação dos indivíduos. De fato, essa teoria ganhou força nas duas últimas décadas do século passado, assumindo nova configuração em que os novos conceitos e as novas categorias mascaram ainda mais a incompatibilidade das classes (FRERES, et. al. 2011).

Continuando nessa perspectiva as autoras, dizem que o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano não alterou seu significado ao longo de sua curta história de revalorizar, no contexto de crise do capital, o papel econômico da educação, enfatizando, por essa via, a importância produtiva dos conhecimentos de ordem instrumental e ajustados ao mercado. Vale assinalar que a Teoria do Capital Humano foi rejuvenescida em plena ascensão do modelo neoliberal, representando a responsabilidade de cada indivíduo pelo desenvolvimento não somente econômico, mas também social e individual (FRERES, et. al. 2011).

A escolaridade é apontada como o meio de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e as políticas, de formação dos profissionais, nesse contexto, vislumbram-se formar professores que se adequem às rápidas mudanças no mundo do trabalho. Assim, a formação do capital humano ganha contornos para além da dita condição de fator de desenvolvimento econômico. Agora, os indivíduos também devem ser tanto capital humano, quanto capital social.

No contexto da ideologia da globalização, essa conexão entre o 'capital humano individual' e o 'capital humano social' foi rompido. A escola continuou sendo vista como um importante investimento para o desenvolvimento do 'capital humano individual', o que gera mais competição e uma potencial possibilidade de inserção no mercado. Um mercado mais competitivo e restrito, que exigia a "posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis" (GENTILI, 2013, p. 80). Dentro dessa perspectiva, expõe o autor: "(...) que a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social. As economias podem crescer e conviver com uma elevada taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico" (GENTILI, 2013, p. 80-81).

Nesse sentido a educação é apontada como uma forma de garantir um lugar no mundo do trabalho, portanto essa garantia depende de esforço individual e do investimento em educação, o que responsabiliza sobremaneira o indivíduo por sua posição social e por uma situação de renda o que acaba gerando a exclusão dos que possuem uma condição inferior.

Ademais, para estar bem qualificado e conseguir competir no mundo do trabalho requer-se uma boa formação, pois só através do processo educativo se produzirá alguns modos e conhecimentos para capacitar para o trabalho, e o caminho mais fácil e rápido é a formação direcionada para o mercado, como era abordada pela formação tecnicista, a qual abordaremos em seguida.

2.2.1 Educação Tecnicista: uma formação direcionada para o mercado

A formação profissional reproduz a educação tecnicista e humanística, definidas a partir das necessidades concretas do contexto, na qual a primeira está representada pelas necessidades dos setores produtivos e os objetivos estão voltados com ênfase total na instrução profissional com conteúdo que atendam prioritariamente as necessidades do capital e a segunda no histórico-social, no qual se encontram os sujeitos capazes de dominar os conteúdos e adaptar-se às mudanças na realidade social do mundo atual.

O modelo de pedagogia tecnicista surgiu nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e chegou ao Brasil entre as décadas de 60 e 70, influenciado pelas teorias behavioristas da aprendizagem que defendiam o alinhamento da sociedade e da educação às necessidades do mercado. Nesses termos, Saviani (2013) acrescenta:

Com base no pressuposto de neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013, p. 381).

Nesse contexto, a pedagogia tecnicista buscou organizar a educação de uma organização racional com o objetivo de reduzir ao mínimo as manifestações subjetivas que pudessem de alguma forma prejudicar sua eficiência.

Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (SAVIANI, 2013, p. 382).

O modelo behaviorista de ensino tinha de o propósito moldar o indivíduo e exercer influência em sua conduta e comportamento. Era-lhes repassado apenas o necessário para que estes pudessem atuar de maneira prática no desenvolvimento de suas atividades.

O professor, nesse contexto, ocupa um lugar secundário, pois apenas executa um processo que foi pensado e organizado por especialistas, fazendo com que essa organização impossibilite a formação integral dos alunos, visto que o diálogo que se estabelece entre professor e aluno ocorre de maneira técnica, visando a transmissão de determinado conteúdo, para que o aluno possa realizar determinada atividade que não exige uma reflexão crítica.

O professor torna-se o especialista, responsável por "passar" ao aluno verdades científicas incontestáveis, ou seja, a escola não trabalhava a reflexão e criticidade nos alunos, pois o intuito era formar mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Tendo em vista um processo de organização racional dos meios educacionais, os professores e alunos ocupam um papel secundário, diferente do que ocorrera na educação tradicional, na qual o docente era o centro do processo de ensino e do que ocorrera na pedagogia nova, quando o aluno é o foco do processo de aprendizagem, defendendo, nos dias atuais, que ocorra uma relação intersubjetiva entre estes sujeitos.

Na educação tecnicista, professores e alunos são agentes de um movimento coordenado por supostos especialistas. Será o processo e não mais a relação professor-aluno (como no escolanovismo¹) que decidirá o que docentes e discentes deverão executar, ocorrendo uma busca a fim de superar a incompetência, a ineficiência improdutiva.

Por essa razão, era necessário formar indivíduos eficientes, capazes de contribuir para o aumento da produtividade na sociedade. Na pedagogia tecnicista o

¹ É um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional.

enfoque fora no aprender a fazer, em detrimento da pedagogia tradicional, centrada no aprender e da escolanovista, no aprender a aprender (SAVIANI, 2008).

Por fim, podemos afirmar que a pedagogia tecnicista, ao buscar implantar na escola o funcionamento que ocorria no sistema fabril, acabou deixando de lado as especificidades do processo educativo, desconsiderando que a relação entre escola e processo produtivo não é simples e se dá de maneiras diversas e complexas e que, principalmente, necessitam de mediação.

Da forma como foi aplicada a pedagogia tecnicista acabou contribuindo para o aumento do caos no campo educacional, provocando uma descontinuidade e fragmentação que praticamente inviabilizava o trabalho pedagógico, e afetava a formação dos professores, comprometendo a construção de uma sociedade com mais criticidade, o que é ruim para o desenvolvimento do país. Quanto aos desafios da formação de professores abordaremos no próximo tópico.

2.3 Formação de Professores e a Precarização do Trabalho Docente

Essa seção tratará da formação dos professores e como os profissionais são atingidos com a precarização da profissão, sendo esses profissionais sujeitos do conhecimento e produtores de saberes. O exercício da profissão é capaz de transformar e mobilizar saberes.

Para Gatti (2014), a formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Vários países vêm desenvolvendo políticas e ações enérgicas na área educacional cuidando, especialmente, dos formadores, que são os personagens centrais e muito importantes na propagação de conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

Apesar de a profissão sofrer com os descasos dos governos com condições de trabalho inadequadas, além da baixa remuneração, o que caracteriza a precarização da profissão, apesar de todos os problemas os professores seguem na luta por uma sociedade melhor, temas que são aprofundados nas próximas seções.

2.3.1 Discussão teórica sobre a formação de professores da educação Básica

A educação, em sentido amplo, representa tudo o que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o

desenvolvimento de competências e habilidades. Importante destacar que o ensino da aprendizagem não é adquirido apenas nas escolas, e que não é a única responsável pela instrução dos indivíduos.

De acordo com Gatti e Barreto (2009) a formação de professores em cursos específicos é iniciada no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais, as quais tinham como objetivo formar professores para as escolas de “primeiras letras”. Eram instituições de Ensino secundário. Cabe ressaltar, que nesse período a oferta da educação era escassa e, portanto, o acesso ficava restrito a poucos.

A partir da criação das Escolas Normais, a educação brasileira vem passando por transformações, mesmo que a passos lentos, com pequenos avanços e reformas, principalmente na década de XX, com destaque para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996, qual foram estabelecidas as diretrizes e bases que da educação brasileira. Em um intervalo de tempo até a promulgação da LDB, várias mudanças aconteceram, como em 1968, a Reforma Universitária, que teve como objetivo central das universidades, formar rapidamente profissionais para o mercado de trabalho, e em 1971 – Os ensinamentos primários e secundários passaram a ser chamados de Primeiro e Segundo graus.

Com a promulgação da LDB/1996, os estabelecimentos que ofereciam os cursos de formação de professores em nível médio foram gradativamente fechados e a responsabilidade pela formação docente foi atribuída ao ensino superior.

Segundo Barreto (2015), a partir da primeira metade dos anos 2000, o Ministério da Educação assume um papel proativo no que se refere à formação de docentes da educação básica, implementando ações como um processo contínuo, que começa na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional, munido de um grande aparato institucional, em pouco mais de dez anos, para fortalecer a formação docente.

Portanto, os anos 2000 representaram um marco na educação brasileira, considerando-se que o sistema educacional passou a ser visto com outros olhos, sobretudo nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2002 a 2009) e Dilma Rousseff (2010 a 2016), que fortaleceram as políticas de formação de professores no Brasil, tendo como um dos destaques a interiorização das universidades e Institutos federais, evento que oportunizou a muitos jovens, sem perspectivas de crescimento educacional, a possibilidade de ingressarem em uma instituição de ensino superior ou de educação profissional científica e tecnológica e ter um futuro melhor. Outro

destaque em 2002 – é que foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. A partir de então, o nível superior passou a ser condição obrigatória para professores da educação básica.

Reforçando o que foi dito anteriormente, ainda no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve a implantação da política de formação de professores, uma das principais ações desse governo, uma vez que a qualidade do ensino passou a ser o mote dessa gestão. Para tanto, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regulamentada por meio do Decreto 6.755, de 29/01/2009², e, por meio dele, a elaboração do Plano Nacional de Formação de Professores (VALENTE; RIBEIRO, 2014).

A partir desse momento, a formação dos profissionais da educação básica passou a ser vista como uma das prioridades, tendo em vista que o fortalecimento da base é essencial na formação dos indivíduos, sendo esta que irá servir para toda a vida acadêmica dos indivíduos. Em 2009, essa política veio impulsionar a formação dos professores, determinando diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira.

Outros ganhos foram percebidos principalmente no Ensino Superior Brasileiro, como a adoção de cotas raciais de ingresso, a ampliação das vagas em universidades e institutos federais e a implementação de programas como o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Programa de Financiamento Estudantil), fundamentais para o estímulo ao ingresso na educação superior. Foi criado também o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Por conta dessas políticas e implantação dos programas, o número de alunos no Ensino Superior praticamente duplicou em cerca de dez anos: passou de 1,2 milhão, em 2001, para mais de 2,2 milhões em 2013 (ABRUCIO ; SAMIELLI, 2015).

E considerando também o plano nacional de educação que estabelece que a formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser de responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, cujas funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário (PNE, 2014 - 2024).

² Decreto revogado em 9 de maio de 2016 pelo Decreto nº 8.752.

Nessa perspectiva que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instruída através do Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016, dispõe sobre a formação dos professores da educação básica e traz como um dos compromissos “a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; ”, podemos observar que houve um grande avanço em relação a preocupação com esses profissionais, primeiramente com a promulgação da LDB, e depois com a implantação dessa política.

Sendo esses profissionais os que atuam nos níveis de ensino iniciais, recai sobre eles várias exigências em relação à responsabilidade do trabalho, visto a cobrança da sociedade e a crítica que vem recaindo principalmente em relação à formação nos cursos de licenciatura oferecidos em algumas instituições de nível superior, uma vez que estas instituições não vêm oferecendo os conhecimentos e habilidades necessários para que os profissionais formados possam enfrentar os desafios da docência (GATTI; NUNES, 2009).

Nesse sentido, a qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, fato que precisa ser uma prioridade do Poder Público encontrar a solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas que atuam no ato de ensinar (PNE, 2014 - 2024).

Na visão de Tardif (2000), a obtenção do conhecimento profissional se dá principalmente por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, e que é esta formação que concede um diploma ao qual transpassa ao indivíduo o prestígio formal de profissional. O título de profissional elege aqueles que são aptos a integrar a área do ofício, protegendo de pessoas cuja especialização não condiz com a área de formação ou até mesmo dos que não são detentores de um diploma.

Assim, Gatti (2013) destaca que:

A formação de professores não pode ser pensada apenas com base nas ciências e nos seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas precisa ser pensada e colocada em prática com base na função

social própria à educação básica e aos processos de escolarização – ensinar às futuras gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2013, p. 59).

A autora chama atenção para o fato de estarmos abandonando o professor de improviso, a ideia de professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar na concepção de que se precisa de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010).

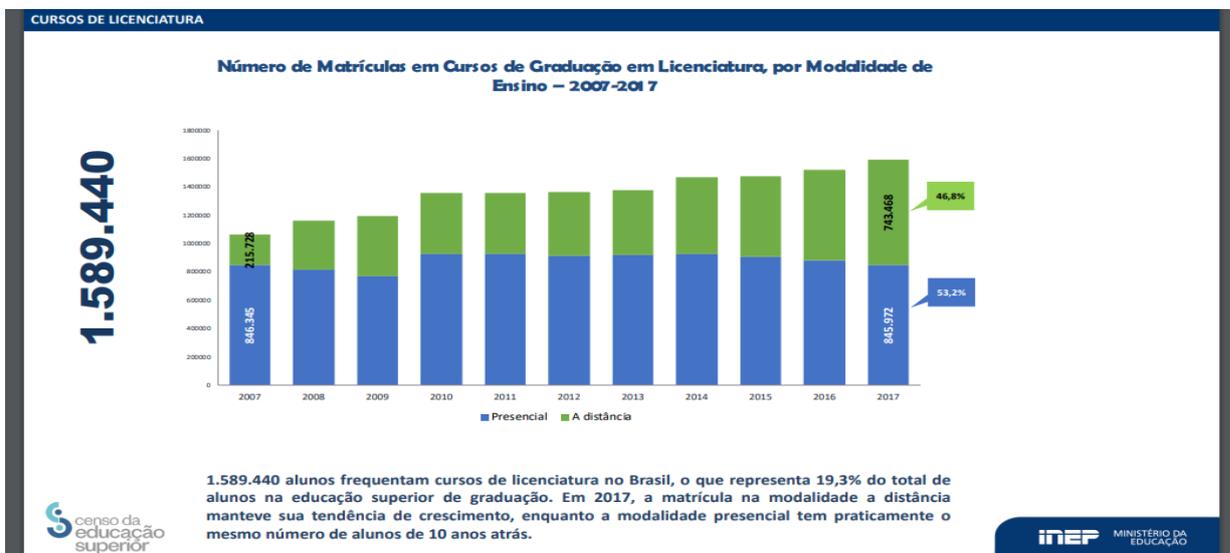
A educação é um dos principais instrumentos capazes de oferecer condições para a compreensão dos sujeitos, para não apenas tornarem-se meros expectadores, passivos diante de tantas transformações, mas para serem cidadãos críticos e responsáveis perante o mundo globalizado. Considerando que o avanço tecnológico está tomando grandes proporções na área educacional, sobretudo nas tecnologias da informação e comunicação – **TICs**, faz-se necessário agregar na qualidade de ensino, fornecendo aos professores condições para que possam trabalhar e isso significa estar disposto e capacitado para usá-las. Os novos recursos tecnológicos devem ajudar o professor, o qual deve ser preparado desde a formação inicial (GOMES; BUENO, 2011).

Nesse diapasão, Silva, et, al (2017) coloca que a precarização dos profissionais da educação se inicia durante o processo de formação superior, visto que a grande maioria dos profissionais acaba saindo das universidades sem estar totalmente preparado para enfrentar a realidade de uma sala de aula, uma vez que tiveram pouco contato com a realidade escolar.

Diante disso, um bom processo educacional perpassa pela essência do desenvolvimento socioeconômico de um país. Podemos afirmar que a educação é um dos pilares mais importantes de uma sociedade. Porém, a nível nacional, nos deparamos diante de um quadro histórico educacional muito diversificado, onde grande parte da população brasileira ainda é privada do ensino escolar, e sem acesso a conhecimentos elementares, isto, se dá principalmente às condições de desigualdades sociais e econômicas que há no nosso país, pois vivemos em sociedade que nem todas as pessoas têm oportunidades educacionais iguais (DOROTEU, 2012).

No entanto, em uma análise realizada no censo do ensino superior realizado no ano de 2018, que toma como base os dados do ano anterior, realizado pelo Ministério da Educação – MEC, a respeito da evolução das matrículas nos cursos de licenciaturas, podemos destacar um crescimento na procura pelo ensino à distância quando se trata da formação de professores, enquanto que no ensino presencial, no período de 2007 a 2017, as matrículas permaneceram com praticamente o mesmo número de alunos, observando pouco crescimento como podemos visualizar na figura 1.

Figura 1 - Números de matrículas em cursos de graduação em Licenciatura, entre 2007 – 2017.



Fonte: Inep/Censo 2018.

Podemos concluir através da análise dessa figura que está se optando preferencialmente pelo ensino à distância em detrimento do presencial, entretanto há de se questionar ocorre a formação desses profissionais, e como eles chegam ao mercado de trabalho.

Como aponta Barreto (2011), a formação de professores à distância como uma política induzida pelo governo federal, ao propagar a equiparação desses cursos com os presenciais, alertando para os indícios de que os cursos foram abertos sem a infraestrutura apropriada de apoio aos alunos, a exemplo de bibliotecas e laboratórios, além de outros pontos essenciais como um apoio administrativo. Ventila a necessidade de revisar os projetos pedagógicos desses cursos, pois precisam, assim

como os cursos presenciais, de ponderações mais consistentes sobre o perfil do profissional que se pretende formar.

Corroborando com essa perspectiva, Gatti (2012), diz que a formação de profissionais docentes para a educação básica tem de basear-se em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários escolhidos como valorosos, em seus fundamentos e com as interferências didáticas adequadas, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Daí a importância de se conhecer as particularidades das profissões durante a vida acadêmica, principalmente a de professores que enfrentam vários desafios no decorrer do desenvolvimento de seu trabalho e formação necessita ser em todos os aspectos, o acadêmico e o social, ou seja, a formação precisa ser integral.

Para Ferreira, (2010, p.4) a formação dos professores vai além da aprendizagem de técnicas, conceitos e metodologias, demanda um envolvimento maior com ampliação curricular, planejamento e a capacidade de solucionar questões relacionadas ao contexto e realidade escolar que surgirão durante o prosseguimento da vida profissional.

Diante do apresentado, Ciavatta (2005) aponta que a ideia de formação integrada pressupõe a superação da fragmentação que historicamente a divisão social do trabalho impõe ao profissional entre ação e execução. Nesses termos, trata-se de uma busca pela superação da visão reducionista de preparação para o trabalho que trata apenas de seu aspecto:

[...] operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico- tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Contudo, as formações na sua grande maioria não visam a formação integral dos indivíduos, mas sim acabam tendo como foco principal o mercado de trabalho. Frigotto (2013) questiona: que educação e formação é essa? E responde que a educação e a formação precisam desenvolver habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes, e dos valores, e juntamente produzir competências para

gestão da qualidade, produtividade e principalmente competitividade e daí ter como consequência a empregabilidade. Analisando o questionamento do autor, deduz-se que a formação centrada no mercado está preocupada com formação de profissionais que sejam competitivos, gerando mais produtividade, o que para o mercado é essencial.

Formar o indivíduo para que ele atue no mercado de trabalho acaba sendo uma necessidade, no entanto, para que isso aconteça é preciso uma educação com consistência, que deve ser buscada desde a formação dos profissionais que atuarão na educação básica, que deve ir da graduação até as pós-graduações. Partindo desse pressuposto, se fazem necessárias as seguintes reflexões: de que maneira estão sendo formados os futuros professores! Como está sendo a atuação desses profissionais frente à educação básica! E como são os discentes dessa nova geração tecnológica e qual a prática educativa desenvolvida por esses profissionais frente a essas questões!

A educação e, sobretudo, a educação escolar permanece como importante instrumento de regulação social, exercendo a gestão do trabalho e da pobreza (OLIVEIRA,2005), o que, corroborado por Saviani, (2008) em que diz que “a educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais” (SAVIANI, 2008, p. 9).

De acordo com Arroyo (2013), a prática educativa vem redefinindo as suas bases teóricas, e os profissionais que atuam na educação básica se redefinem e alteram as práticas escolares, isso tudo por influência de suas vivências, seus valores e sua cultura, bem como de seus pensamentos, contudo, faz-se o questionamento até onde essas pontuações têm ligação com as teorias pedagógicas e como estas são aplicadas por estes profissionais.

Saviani (2011) aponta que as novas perspectivas da formação docente no Brasil nos dias de hoje não são tão boas, e assim vemos que os dilemas que caracterizam a política de formação docente nos colocam desafios que precisamos enfrentar. Eis os principais:

- a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da Educação Superior”;
- b) descontinuidade das políticas educacionais;

- c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
- e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático (Cf. Capítulo IX do livro "A pedagogia no Brasil: história e teoria", Capítulo IX, SAVIANI, 2008a, p. 119-123);
- f) jornada de trabalho precária e baixos salários.

Muito embora o setor educacional tenha passado por várias transformações, a profissão ainda vem passando por dificuldades, principalmente no que se refere às condições de trabalho e remuneração, bem como as descontinuidades das políticas que beneficiam a profissão. Diante do exposto, investir na capacitação é essencial, mas é preciso olhar as infraestruturas das escolas, oferecer matéria prima como subsídio aos professores para ministrarem suas aulas, e junto a isso, a remuneração desses profissionais precisa ser uma prioridade de todos os governos. Em face disso, abre-se um ponto para explanarmos a respeito da categoria de análise da relação trabalho e educação tendo também como abordagem a precarização do trabalho docente no Brasil.

2.3.2 A precarização do trabalho docente no Brasil

Os profissionais da educação compõem o terceiro grupo ocupacional mais numeroso do país, no entanto, ainda se verifica que as condições de formação de professores estão bastante distantes de serem satisfatórias (BARRETTO; GATTI, 2009). Nóvoa (1992) expõe que é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas de formação de professores. A partir desse reconhecimento, será possível avançar no âmbito educacional brasileiro.

O autor destaca também aponta que a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

A educação tem uma dimensão maior do que propriamente ensinar e instruir, o que significa dizer que o processo educacional não se esgota com as etapas previstas na legislação, mas vai muito além e é responsável pela formação integral do

ser humano, e, portanto, tem que ser capaz de formar indivíduos autônomos (VIANNA, 2006).

Isso nos faz questionar se atualmente os cursos de Formação de Professores, que necessariamente tem como meta a formação de profissionais que reflitam sobre o seu fazer, que sejam capazes de confrontá-lo com os saberes teóricos, estão conseguindo alcançar esse propósito. Ainda, se os indivíduos formados por esses cursos serão capazes de reproduzir o que aprenderam na academia, e a partir desses conhecimentos, estejam preparados e possam enfrentar os desafios que irão surgir no cotidiano do seu exercício profissional.

No Brasil, a educação começou a ganhar mais importância apenas na história bem recente, ou seja, a partir da dos anos 90, apesar da Constituição ser de 1988, marco inicial de um Estado de bem-estar social no país, com o fortalecimento da democracia, que grandes transformações começaram a ocorrer, tornando a educação, finalmente, um direito dos cidadãos brasileiros. Outro marco legal foi com a LDB, até então, a política educacional, sobretudo a relacionada à universalização da Educação Básica, nunca recebeu a devida prioridade. (ABRUCIO, 2016).

Um dos personagens principais da história da educação é o professor, e este precisa de condições de trabalho adequadas, com boa remuneração, visto que esses profissionais são responsáveis pela formação de indivíduos desde a infância até a idade adulta.

Cabral, et. al (2016) assinala que a cultura gerencial na educação, por meio da regulação de políticas que tem origem na emergência de uma nova economia global, assinala o conhecimento como elemento central de vantagem para um país. Por conseguinte, a educação como principal capital humano deve produzir habilidades, promover o desenvolvimento das ações e transmitir o conhecimento que gera a capacidade para o trabalho. Nesse contexto, há uma redefinição no papel do Estado, que passa a atender de forma mais restrita as questões sociais e se detêm mais às questões econômicas, ficando refém do mercado.

Segundo Abrucio (2016), aponta em seu estudo, que a educação é um dos principais meios pelos quais os países se desenvolvem nos campos econômico, social e político. Entre os caminhos capazes de gerar eficácia educacional, a literatura tem dado destaque cada vez maior ao papel dos professores e a sua importância na formação de uma sociedade mais consciente.

A precarização então é a soma dos fatores apresentados, da ampliação da necessidade de escolarização no Brasil, da permissividade da contratação de profissionais não habilitados em decorrência da falta de um quadro de reserva qualificado para exercer a docência, dos salários defasados que não proporcionam condições de vida dignas aos profissionais da área, o que interfere na sua atuação e impõe a ampliação da jornada de trabalho e por fim, a razão professor/aluno que no país é superior em relação aos países da OCDE, o que intervêm diretamente nas condições de trabalho (MARTINS, 2016).

Em 2014, a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), após mais de três anos de discussão, foi também uma importante conquista para o setor. O PNE aponta para diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas nos próximos dez anos (BRASIL, 2015).

No entanto, sobre o tema da remuneração dos professores, que é uma das metas do PNE, a 17, estabelece um salário médio e deve se equiparar ao de profissionais de mesma formação e está diretamente relacionada com a qualidade do ensino, tendo em vista que um profissional bem remunerado produz melhor.

Tendo essa meta, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, buscando fortalecer ainda mais a carreira dos professores, instituiu a Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012, que trouxe os novos critérios de complementação do Piso Salarial da categoria, dispondo em seu Art. 1º o seguinte: “A parcela da complementação da União ao FUNDEB, prevista no caput do art. 7º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, fica estipulada em dez por cento e será destinada a contribuir para integralização do valor do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, na forma do art. 4º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008”.

O Fundeb vem substituir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, passando o Fundeb a vigorar a partir de janeiro de 2007 e se estendendo até 2020. Esse é um compromisso da União com a educação básica, pois esse recurso é destinado também à complementação da remuneração dos professores que atuam na educação básica.

Outro ponto a ser destacado, foi no ano de 2008, em que foi realizada a aprovação do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, através da Lei 11.738 de julho de 2008. Apesar da importante

conquista a lei ainda não é adotada e respeitada por todos os governantes, e alguns cumprindo apenas parcialmente, de acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Quando se trata de remuneração dos profissionais da educação básica, nos deparamos com resultados um pouco diferentes, conforme as fontes dos dados com que se trabalha e conforme o que se agrega como remuneração (abonos, horas-atividade ou outros), é constatado que as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho, principalmente com as responsabilidades sociais que carregam em sua atuação (GATII, 2012).

Reforçando essa afirmativa, Xavier (2015) aponta em seu estudo que o descumprimento da aplicação da Lei do Piso tem ensejado o enfrentamento de representantes do magistério da educação básica e os governos estaduais e municipais, seja pelo valor do piso salarial profissional nacional – (PSPN), seja pela composição da jornada de trabalho, ou outras questões de interesses dos professores.

Diante de tantas responsabilidades, e com todo o descaso com a profissão, o professor ainda necessita lidar com as várias funções que são assumidas pela escola pública, precisando lidar com responsabilidades que vão além de sua formação, que acaba desempenhando o papel também de psicólogo, enfermeiro, assistente social. Essas exigências que surgem no dia a dia acabam por gerar um sentimento de desprofissionalização (OLIVEIRA,2005).

A mesma autora identifica esses processos de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores têm provocado alterações significativas em sua identidade. As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho.

Em seu estudo, Carvalho (2016), expõe que reflexionar a respeito da atuação dos professores, pode-se inferir que se trata de uma atividade humana dotada de consciência e com a finalidade de transformar algo que se desencadeia na atividade prática manifestada no trabalho, aqui representada pelo ato de ser professor. Logo a ação do professor interfere na realidade da sociedade, obedecendo a um dos princípios essenciais das práxis.

A profissionalização dos professores está submetida à expectativa de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Dessa forma, é

natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, essas ocasiões contêm, outrossim, os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a deslegitimação dos professores enquanto produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educacional. A existência desse paradoxo parece-me essencial para compreender os dilemas da profissão docente (NOVOA, 1999).

Nada obstante, muitas discussões precisam ser feitas, para que a profissão de professor seja mais valorizada, como é abordado por Maués e Souza, (2016), que destaca a relevância do professor, de qualquer nível de ensino, no contexto atual. Na avaliação dos autores, essa profissão tem perdido gradativamente o status e o respeito social, na mesma medida em que há uma precarização de seu trabalho, contribuindo para a diminuição do interesse por uma formação docente específica.

Outro agravante que é exposto por Oliveira (2004), é o crescimento de contratos temporários nas redes públicas de ensino, o que em alguns estados, acaba correspondendo ao número dos profissionais efetivos, e com isso vem acompanhado também de arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, oriunda dos processos de reforma no âmbito de Estado e isso têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Em seu estudo, Cornelo (2015), aponta que a educação continuada que era para ser um ponto positivo na carreira dos profissionais da educação básica, muitas vezes é colocada como um paliativo, visto que se trata de uma formação docente precária, pois não aprofunda ou amplia conhecimentos, porque estes são deficientes desde a graduação, e sim, procuram compensar as defasagens da má-formação. Mas esta é uma medida ainda tomada na busca pela melhoria da formação do profissional da educação. Nesta perspectiva, o PIBID vem para complementar a formação acadêmica do futuro professor.

Com o intuito de promover o resgate da valorização da profissão docente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) veio com uma aposta do governo federal para promover uma mudança de cultura da formação de professores no Brasil, por envolver ações em prol da valorização e do reconhecimento das licenciaturas, para o estabelecimento de um novo status para os cursos de

formação de professores e como política de incentivo à profissão de magistério (PAREDES E GUIMARÃES, 2012).

2.3.3 O PIBID como mudança de cultura na profissão docente

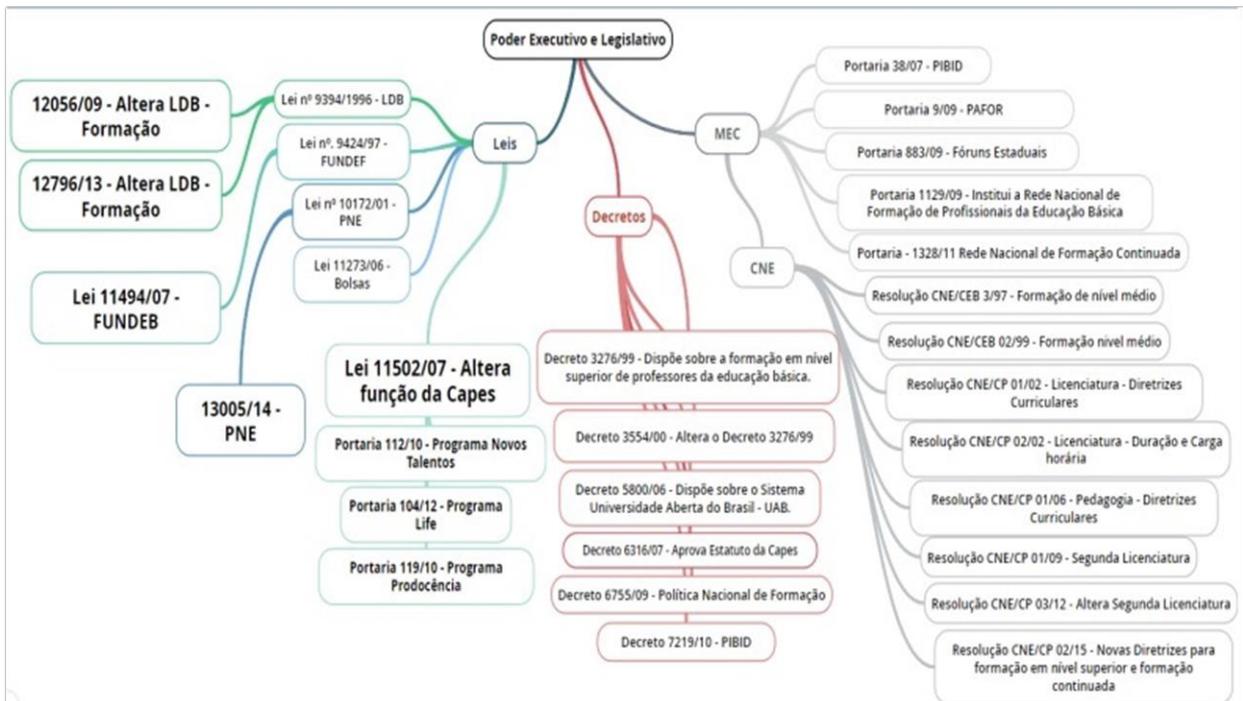
A implantação de políticas que visem a melhoria da formação docente, principalmente para educação básica é muito importante, especialmente no que se refere à prática docente, o programa PIBID veio com esse intuito de melhor preparar os futuros professores.

Isso posto, a importância do PIBID é visível, pois além de incentivar a iniciação à docência, aproxima as escolas das universidades, contribui para a formação de educadores, proporcionando a imbricação da teoria aprendida na universidade com a prática, vivenciando a dinâmica escolar. Esta experiência proporciona aos alunos bolsistas a busca por soluções encontradas no cotidiano escolar da rede pública (SILVA, et. al, 2017).

Um ponto a ser destacado na política de formação de profissionais da educação básica, foi implantada na era do governo Lula, fruto de um resgate histórico de investimento para com a educação brasileira, o PIBID é um dos destaques dessa política e vem apresentando como uma das políticas públicas de formação de professores mais importantes realizadas nas últimas décadas e oportuniza, sobretudo, a visibilidade para as Licenciaturas, e consolida o processo de acesso e permanência de seus graduandos nas IES (SILVA, et. al, 2017). No período de 2002 a 2014, era dos governos de esquerda, a educação esteve em destaque, pois foi nesse momento que tivemos ganhos significativos como comprovado nos estudos, com a criação de políticas e programas como o PIBID, que coloca em evidência a educação brasileira, bem como a profissional docente.

A fim de visualizar essas transformações Oliveira; Leiro (2019), em um dos seus artigos, elaboraram um mapa com os referenciais legais que norteiam as políticas de formação dos profissionais da educação básica, dentro desses marcos o PIBID aparece como um dos fortalecedores do ensino e da formação de professores.

Figura 2 - Mapa com os referenciais legais da educação



Fonte: Oliveira, H.L.G. Leiro, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco.

Embora toda a importância do programa PIBID, os autores apontam que o programa está passando por contingenciamento dos recursos aplicados. “O PIBID vive um momento de limitação orçamentária, fruto da retração dos investimentos planejados para a Capes, [...]”. O que vem prejudicando o andamento de vários projetos nas instituições de ensino, bem como deixando vários alunos sem oportunidades.

O PIBID é um programa que vem colocando em prática a valorização do magistério para a educação básica pública. Como proposta principal e norteadora do programa está o incentivo e a prática docente nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica em: ciências e matemática do quinto ao nono ano do ensino fundamental, também nas disciplinas de física, química, biologia e matemática para o ensino médio, com a implantação do programa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Desde 2007, o PIBID é executado por universidades públicas e institutos federais e viabilizado por meio da distribuição de bolsas a três segmentos: licenciandos, professores da rede pública e professores das Instituições de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2016).

Nesse ponto de vista, formar educadores com a diversidade de tecnologias existentes é um grande desafio, o que acaba se configurando em uma sociedade totalmente virtual, pois os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma atração democrática efetiva (PIMENTA; LIBANEO, 1999).

Com a dinâmica inserida pela tecnologia na sociedade, os métodos tradicionais não costumam mais atender algumas demandas de ensino, sendo necessária a utilização de metodologias atuais e diferenciadas que tornem os processos de ensino e aprendizagem mais eficazes. No ensino de ciências e biologia, o PIBID acaba interferindo nessa dinâmica, pois tende a se aproximar ainda mais da realidade dos alunos, visto que os licenciandos praticam a docência por meio do desenvolvimento de projetos nas escolas (LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003).

Para Cornelo (2015), o qual aponta em sua pesquisa que, o Programa propicia o crescimento e amadurecimento nas questões didático pedagógicas e no convívio social e em grupo, que ocorre nas escolas, o enriquecimento adquirido nas relações professor/aluno, professor/professor e aluno/aluno. Como participante do Programa PIBID, o qual realizamos concomitantemente com o estágio supervisionado, podemos afirmar que o primeiro foi essencial para a nossa própria formação inicial, criando assim, um novo olhar sobre a escola, as crianças e a pedagogia presente na realidade na qual nos inserimos.

O programa tomou uma grande proporção e se tornou um dos marcos na formação de professores da educação básica, bem como no desenvolvimento dos futuros docentes, o que não é diferente no IFCE, como expõe o Coordenador institucional do PIBID na instituição, Andreyson Calixto de Brito.

O programa também proporciona a inserção dos futuros professores no cotidiano de escolas públicas, possibilitando-lhes oportunidades de criar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Com o intuito de promover a troca dessas experiências exitosas e aproximar o diálogo entre os diversos núcleos do PIBID e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), espalhados pelo estado do Ceará, nasceu o Encontro do PIBID – IFCE (BRITO, 2019).

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 (GATTI et al. 2014, p. 58).

Corroborando com a ideia, Afonso (2013), destaca que o PIBID tem proporcionado, aos bolsistas, entrarem em contato com a realidade escolar, desempenharem atividades interdisciplinares e colaborativas, interagirem com professores, gestão das escolas, e isso os auxilia a relacionar a teoria e prática.

Costa (2017) aponta que a formação docente está imbricada com os interesses que permeiam o campo educacional, no seu fazer diário, na relação com diferentes sujeitos. Nesta lógica, o PIBID tem como objetivo contribuir na formação dos futuros profissionais, com domínios de práticas na sua formação para atender não apenas as demandas sociais impostas no contexto atual e o mundo do trabalho, mas para lhe proporcionar uma formação mais humana, de qualidade e compromissada socialmente.

Tendo em vista que o programa proporciona o contato com as práticas escolares, com as nuances existentes no dia a dia da escola, isso se torna fundamental para as aprendizagens do ofício de ser professor e tem uma grande influência na decisão de continuar na carreira e até mesmo da mudança de postura frente a uma sala de aula.

Por esse ângulo e tendo o programa todas essas particularidades, que se escolheu como aspecto metodológico a proposta da avaliação em profundidade, a fim de melhor compreender, as tessituras impregnadas na política.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: E ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A metodologia é um conjunto de procedimentos que é utilizado pelo pesquisador para subsidiar a sua pesquisa, buscando responder os objetivos propostos que deseja alcançar, é utilizado técnicas que vão amparar a pesquisa e assim chegar ao seu propósito final, que é comprová-las cientificamente.

De acordo com Minayo (2001, p. 44), metodologia pode ser definida como: “uma discussão epistemológica sobre o caminho do pensamento que o tema ou o objeto requer”. Diante disso, é possível compreender que metodologia não é pura e simplesmente uma descrição do método ou de técnicas, mas o estudo deles, para que se possa abarcar, no decorrer da pesquisa científica, o uso adequado dos métodos para que possam ser alcançados os objetivos.

Os processos metodológicos também podem ser compreendidos como um conjunto de passos adotados por uma ciência para alcançar conhecimentos válidos, podendo ser verificados por instrumentos viáveis, a qual se faz necessária haver uma imbricação entre os procedimentos técnicos e a teoria, acompanhando o empirismo e das propostas fundamentadas sobre a realidade dos fatos.

A metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Tendo em vista a abordagem do problema, optou-se por usar o método qualitativo, inspirado na proposta da avaliação em profundidade, pois através deste, é possível compreender o processo de construção da pesquisa e conhecer as principais fases pelas quais o objeto em estudo percorre, analisando as situações particulares e definições que refletem em ações vividas na prática, isso levando em consideração a relação entre o objeto e os sujeitos, através dos resultados encontrados.

A pesquisa qualitativa busca explicar os fatos sem se preocupar com números. É um tipo de pesquisa que explora os dados que representam a qualidade e não a quantidade. Minayo (2001) argumenta que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o

que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A mesma autora reforça que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se atenta, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou melhor, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que condiz com um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos ao aparelhamento de variáveis.

O pensamento acima é corroborado por Guerra (2014), que aponta que na abordagem qualitativa, o cientista tem como objetivo aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda, nas ações dos indivíduos e dos grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos, sem se preocupar com números. E tem como elementos fundamentais desse processo de investigação: a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; o registro de dados ou informações coletadas e a interpretação/explicação do pesquisador.

Para Demo (1995), uma avaliação qualitativa se ocupa em perceber a problemática para além dos levantamentos quantitativos habituais, que não deixam de ter sua importância. Não há razão para se polemizar contra apresentações quantitativas, de estilo empírico e estatístico, a não ser que a análise se torne empirista.

Assim como Gil (2008), que discorre sobre os métodos das ciências sociais que devem ser lógicos e seguidos de um processo de análise científica dos fatos da natureza e da sociedade, destacando que esses métodos são desenvolvidos a partir da percepção do pesquisador o qual decide o grau de alcance de sua investigação.

Para alcançar os objetivos, a pesquisa foi qualificada em descritiva e exploratória, uma vez que buscamos responder os questionamentos com base no conhecimento científico, e tendo em vista proporcionar maior quantidade de informações e familiaridade com o objeto de pesquisa, como destaca GIL (2008):

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, 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. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas

com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato GIL (2008, p. 46).

O mesmo autor aponta que as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a apresentação das características de determinada população ou acontecimento ou a organização de relações entre variáveis. São diversos os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas peculiaridades mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, GIL, (2008).

Quanto aos procedimentos na coleta de informações com os atores envolvidos na política, e buscando compreender significados que surgem dessa experiência, foi realizada a pesquisa bibliográfica e documental que deve, como foco principal, responder com bastante consistência ao primeiro questionamento realizado nos objetivos específicos. De acordo com Fonseca (2002).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Os dados secundários representam os atos oficiais referentes ao programa e foram adquiridos através dos documentos oficiais a respeito da política em questão, Fonseca (2002), aponta que muitas vezes essa pesquisa é confundida com a bibliográfica, no entanto, ela recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios e documentos oficiais, dentre outros.

A pesquisa documental e ou bibliográfica se deu através da procura em sites oficiais do governo, nos quais estão dispostos todos os documentos relacionados ao programa de maneira pública, o que foi um facilitador no desenvolvimento dos trabalhos. Esses documentos são as portarias, decretos, e os relatórios que foram feitos a respeito do programa desde sua implantação, sendo fundamentais na construção desta pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida no IFCE - Campus Acaraú, instituição de ensino básico técnico e tecnológico, localizada no município de Acaraú, este com

aproximadamente 62.641 habitantes³, situado no litoral oeste do Estado do Ceará. O Campus Acaraú foi escolhido devido à proximidade da pesquisadora com a instituição, por ser servidora já a 10 (dez) anos como Técnica de Laboratório-Área, tornando um fator importante com e para os envolvidos na pesquisa.

Os atores envolvidos na pesquisa foram os alunos que atuaram como bolsistas do programa, estudantes dos cursos de licenciatura em ciências biológicas e física, bem como os professores que foram coordenadores de área do programa na instituição. A pesquisa teve como finalidade compreender como foi a dinâmica do PIBID no Campus Acaraú e suas nuances, e como os envolvidos enxergam o programa e a importância do programa na sua formação docente.

A pesquisa buscou entrevistar os personagens do programa e eles foram divididos em duas categorias: o grupo de discentes bolsistas e a categoria de professores coordenadores de área. Para que fosse feita a escolha dos alunos bolsistas, estes foram dispostos em uma tabela de Excel e foi realizado um sorteio de modo aleatório e assim, foi feita a escolha inicialmente de 10 (dez) alunos do curso de Biologia, e 05 (cinco) do curso de Física, no entanto, devido ao tempo, só foi possível o contato com 09 alunos, sendo 03 (três) do curso de licenciatura em Física e 06 (seis) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Os alunos também foram escolhidos considerando o tempo em que estiveram no programa, selecionamos bolsistas que ficaram por mais de um ano no PIBID, para que estes pudessem expressar melhor suas experiências no programa e assim identificarmos a eficiência e eficácia dessa política pública.

Os coordenadores também foram escolhidos de modo aleatório e um de cada área, sendo um da área pedagógica, um da área específica de biologia e outro específico de física, bem como foi considerando também o tempo em que estes estiveram à frente do programa no campus. O gestor 1, fez parte do programa por 4 anos atuando como coordenador de área, passando também pela coordenação de gestão, chegando até a coordenação institucional, o gestor 2, fez parte do programa por 3 anos atuando na coordenação de área e de gestão, e o gestor 3 fez parte por 2 anos atuando como coordenador de área.

Para alcançar o proposto na pesquisa optou-se pela entrevista com perguntas norteadoras, todavia, é importante que se deixe o entrevistado à vontade

³ Dados do IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/acarau/panorama> Acesso em: 08.mar.2020.

para expressar suas opiniões e assim ter uma pesquisa com resultados mais consistentes. O que é bem-posto por Miranda (2009).

A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela, os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Se os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como questionários, testes etc., os dados subjetivos só podem ser obtidos através da entrevista, pois que, estes se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. (MIRANDA, 2009).

Quanto à dinâmica das entrevistas, estas foram realizadas presencialmente, e optou-se pelo formato semiestruturado, tendo em vista os objetivos da pesquisa, e pela conveniência em deixar os entrevistados mais à vontade. Este formato se mostrou mais satisfatório para a obtenção na coleta dos dados em campo, ressaltando que o roteiro proposto não fechava a possibilidade dos investigados expressarem seus pensamentos a respeito de outros pontos que não constavam nas perguntas. Ressalta-se que o esquema não tinha a intenção de fechar, mas apenas nortear a pesquisadora no momento da realização da pesquisa, e a fim de ter dados mais consistentes, adaptou-se as perguntas que foram feitas aos coordenadores com as que foram direcionadas aos bolsistas (alunos), e perceber se o pensamento de ambos seguia a mesma linha de raciocínio a respeito do objeto estudado.

Todas as entrevistas ocorreram no período de dezembro de 2019 a fevereiro de 2020 e foram realizadas individualmente, gravadas em áudio com o auxílio do telefone celular, em seguida elas foram salvas no computador para posteriormente realizar as transcrições. As falas foram analisadas, tendo como base os objetivos da pesquisa, a fim de obter os resultados e esses serem capazes de responder as inquietações a respeito da formação de professores da educação básica.

Aos envolvidos foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual solicitou a autorização para gravação dos áudios, após explicação sobre os objetivos da pesquisa, e conhecimento de que a participação seria voluntária com ênfase na informação do anonimato para os sujeitos participantes.

A partir daí deu-se início as transcrições, e após a conclusão destas, partiu-se para a análise das falas, procurando por meio das respostas dos atores escolhidos,

dados que pudessem subsidiar o que foi proposto na pesquisa, articulando-se com os marcos teóricos. Nesse sentido, a apresentação dos resultados e da discussão articulou-se com os eixos de análise da avaliação em profundidade, que foram apresentados no decorrer do estudo. Assim, os resultados obtidos como da bibliográfica, o documental, assim como da pesquisa de campo, foram dando corpo à *análise de contexto e análise de conteúdo, a análise da trajetória institucional e o espectro temporal e territorial.*

4 AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE: ASPECTOS CONCEITUAIS DE UMA CONCEPÇÃO CONTRA HEGEMÔNICA

A avaliação de políticas públicas surgiu nos Estados Unidos, sendo o pioneiro em realizar as avaliações e difundir seus resultados. Iniciou realizando testes, descrições, métodos experimentais, e técnicas de caráter quantitativos com a finalidade de medir a eficácia das variáveis de impacto. A avaliação de políticas públicas é uma das fases que compõe a sua trajetória, isso se dá quando as políticas já estão em andamento e a avaliação é usada para medir os efeitos causados na população envolvida.

Percebendo as particularidades das avaliações, que se faz necessária uma explanação a respeito de alguns métodos de avaliações, apontando o método que melhor se ajusta a esta pesquisa, tendo como foco as políticas educacionais.

A integração de políticas educacionais e sociais contribuiu para a elevação do índice de desenvolvimento humano (IDH) brasileiro, no entanto, precisa inicialmente dar condições de acesso à sociedade ao âmbito escolar e realizar o monitoramento dessa integração. Diante do exposto, a importância de realizar avaliação dessas políticas.

A avaliação das políticas públicas se dá muitas vezes por demanda dos governos ou sob a forma de pesquisa acadêmica, e essa avaliação é a etapa de um processo que não pode ser chamada de conclusiva, pois os resultados observados a partir dela é que irão subsidiar novos acontecimentos e auxiliar na tomada de decisão (ANDRIOLA; BARBOSA, 2010).

Nessa perspectiva, Minayo (2012) coloca que o verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender, no entanto, é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, visando que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total.

Para Guba e Lincoln (1989), o desenvolvimento de avaliação de políticas públicas perpassa por quatro gerações. Na primeira, o papel do avaliador é de um técnico que precisa saber construir e usar os instrumentos, de modo que qualquer variável a ser investigada pudesse ser medida, seguida pela segunda geração que em como enfoque a descrição do processo, e não somente na medição dos

resultados. Uma terceira fase enfatiza a formulação de juízo de valores e que prevaleceu entre a década de 1960 até meados da década seguinte e, por fim, a quarta geração que é implementada por meio dos pressupostos metodológicos do paradigma construtivista.

A primeira avaliação descrita por Guba e Lincoln, a dita de primeira geração, era caracterizada por testes de mediação; a de segunda geração continua com a medição, incorporando alguns elementos descritivos, a chamada nos dias de hoje de avaliação formativa; a de terceira geração vem trazendo um elemento essencial para as avaliações que é o julgamento que estabelece o juízo a respeito das avaliações; e por fim, a de quarta geração, que tem como base o construtivismo e adota métodos qualitativos, visando a participação dos atores desde a concepção, execução e avaliação dos resultados da política.

Os mesmos autores apontam que a avaliação produz dados os quais fatos e valores estão inextricavelmente relacionados. A apreciação é uma parte importante do processo de avaliação e oferece fundamentação para os significados atribuídos. Os autores também trazem as diferenças entre uma avaliação tradicional e uma avaliação construtivista, quanto aos valores:

A avaliação positivista produz dados não contaminados por valores. Os valores atrapalham o processo de avaliação e distorcem os dados científicos através da tendenciosidade.

A avaliação construtivista gera reconstruções os quais os “fatos” e os “valores” estão inextricavelmente vinculados. A valoração é uma parte essencial no percurso da avaliação por oferecer fundamento ao significado atribuído.

Buscando formas de se quebrar a hegemonia das avaliações tradicionais, surge uma avaliação inovadora que rompe com o paradigma de apenas considerar os modelos de avaliação baseados em métodos quantitativistas, o que não levava em consideração a demanda social. Essa avaliação tem o compromisso com o social, com a aplicabilidade das políticas, essa é a avaliação em profundidade, desenvolvida por professores do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas – MAPP.

A avaliação em profundidade segue o modelo Experiencial desenvolvido por Lejano, com algumas diferenças, pois ela não se preocupa com a elaboração de hipóteses, mas considera alguns pressupostos inferidos da imersão em campo, tendo como principal proposta a qualitativa, com inspiração etnográfica (RODRIGUES, 2016).

A proposta de uma avaliação em profundidade é considerada como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, levando em consideração a multi e a interdisciplinaridade como condição para a primeira tarefa de pesquisa, analisando os quatro eixos analíticos da avaliação.

Tem como pretensão o rompimento com modelos de avaliação tradicionais e como foco a inovação no campo de avaliação de políticas públicas dentro de novas perspectivas. Tal intenção de ruptura é reforçada por Rodrigues (2008) quando a autora afirma que:

A perspectiva é de cautela e mesmo ceticismo quanto aos modelos de análise que buscam avaliar políticas públicas tomando como questões centrais, que orientam os instrumentos de coleta de dados, aquelas que dizem respeito única e exclusivamente ao que foi o fio condutor da formulação dessas políticas (RODRIGUES, 2008, p. 10).

A avaliação em profundidade tem por base uma perspectiva interpretativa para a qual importa compreender os processos de elaboração e implementação da política ou programa em questão, considerando quatro eixos analíticos: análise de conteúdo, análise de contexto, trajetória institucional, espectro temporal e territorial (RODRIGUES, 2008).

Tendo os eixos analíticos como referência, e com a finalidade de se aprofundar nos processos que envolvem o objeto de estudo, a avaliação em profundidade se adaptou na investigação buscando compreender as políticas educacionais em consórcio com o social.

Como aborda Silva (2017), a avaliação da política pública pode extrapolar os termos técnicos, legislações e ir de encontro aos sujeitos envolvidos tornando-se um campo de estudo peculiar. Daí a grande complexidade de se escolher um método de avaliação específico que possa abarcar todas as circunstâncias que envolvem a política.

Secchi (2017) indica que a avaliação é a fase do ciclo de políticas públicas com a finalidade de conhecer melhor seu estado e o nível do problema que fez gerar essa política. Avaliação pode ser distinguida como *ex ante* (anterior à implementação), *ex post* (posterior à implementação) tem ainda a *ex itinere*, avaliação de monitoramento ou formativa.

No nosso país não há a preocupação em realizar essas fases da avaliação, e que a mera preocupação é com a avaliação que serve apenas de instrumentos de

gestão das políticas públicas para medir o atingimento das metas dos programas e projetos desenvolvidos pelo Estado. E quando se reportam as políticas educacionais é que as avaliações são mais falhas, por não serem feitas com a intensidade necessária, bem como as pesquisas que se dedicam ao aprofundamento do assunto, que também são escassas.

Silva, et al. (2017) salienta que processo de avaliação de uma política pública dá-se a partir do momento em que efeitos são gerados, possibilitando a análise de indicadores que demonstrem em que nível as metas foram atingidas.

As políticas educacionais no Brasil tinham na sua trajetória uma ligação direta com o modelo de sociedade conservadora e patrimonialista do Estado, cujo cenário social das bases centrava-se em um modelo econômico agroexportador e com mão de obra escrava, logo a preocupação com o direito à educação veio aparecer tardiamente (SANTOS, 2011).

Em se tratando de políticas educacionais Saviani (2008) afirma que as elas perpassam por decisões do Poder Público. No entanto, essa política, no Brasil, possui algumas limitações que devem ser consideradas, principalmente à histórica resistência das elites dirigentes, que se opõem à manutenção da educação pública; bem como à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado.

Tendo em vista a complexidade, entender a política com as suas particularidades dos elementos e informações, é o que beneficia o processo de investigação e avaliação. A avaliação não só é uma mera mensuração os dados, mais sim compreender fundo e encontrar a relação entre o planejado, executado e a propagação dos resultados, principalmente na área educacional.

As políticas educacionais implementadas possuem uma grande parcela de contribuição no processo de escolarização, e essas políticas representam geralmente a busca por uma solução para um problema vivido na escola e não só nesta, como também na formação dos professores. Valle (2009) ressalta que a formação dos professores possui uma participação nas decisões de políticas públicas, o que influencia no processo pedagógico de qualquer grau de ensino, percebendo assim, que há uma grande deficiência na formação desses atores.

Silva (2017) evidencia o que é perturbador nas avaliações e análise de políticas educacionais, tanto no Brasil quanto em outros países, é que se instituem em

um processo que está em constante alteração e adequação de acordo com as mutações históricas, políticas e sociais, por isso sua interdisciplinaridade.

A formação continuada de professores tem ganhado vulto no cenário político educacional, sendo apontada como um fator importante para a eficácia escolar. Esse evento relaciona-se principalmente com a qualidade da educação, daí a importância da implementação de políticas públicas voltadas a formação docente.

A autora assinala que os pesquisadores têm como desafio o de compreender como as políticas educacionais relacionam-se com a evolução dos indicadores educacionais e que elas têm muito a contribuir para a melhoria da educação (OLIVEIRA, 2014).

A avaliação das políticas públicas não é simplesmente um instrumento de aperfeiçoamento ou de redirecionamento dos programas empreendidos pelo governo, mas é, especialmente, uma ferramenta capaz de prestar contas à sociedade das ações governamentais. Nessa perspectiva envolve o diálogo público - controle social - na sua dinâmica, pois a qualidade dos programas só aumenta quando a participação dos usuários é intensificada e efetivamente acontece. (CAVALCANTI, 2006).

A avaliação em profundidade buscar entender o processo das políticas que vão além dos objetivos, realizando a análise de conteúdo considerando três dimensões: i) formulação da política, com atenção aos objetivos presentes nos documentos de sua institucionalização e aos critérios apresentados para a sua implantação, acompanhamento e avaliação; ii) os conceitos, ideias, noções e valores que conformam os paradigmas orientadores da política e que formam um corpo teórico que lhes dá sustentação; iii) o cotejamento dessa base conceitual com os critérios estabelecidos, ou seja, verificação da coerência interna da política no que diz respeito à disponibilidade de todos os mecanismos de efetivação da política segundo sua proposta teórica e sua base conceitual (RODRIGUES, 2016).

Nessa acepção Cavalcanti (2006) diz que a necessidade de avaliação de política pública está, em geral, ligada a problemas que são examinados no processo de implementação de seus programas, pois dificilmente esses programas atingem os objetivos e metas propostas e, mais ainda, raramente são postos em prática de acordo com seu desenho original e com as estratégias traçadas por aqueles que pensaram a política.

Diante desse entendimento vale levar em consideração, quanto se trata de avaliar um programa fruto de uma política educacional, faz-se necessário se

aprofundar principalmente no contexto em que esse programa foi criado, analisando também quem foram os pensantes dessa política e qual o interesse do Estado com essa implementação.

Considerando esses pontos, realizar uma avaliação do modo consistente, aferindo o alcance dos objetivos, é um grande desafio, pois o avaliador deve manter a imparcialidade para realizar uma boa avaliação, pois na grande maioria não é possível, devido à pressão do Estado em mostrar resultados satisfatórios principalmente no âmbito educacional.

Nessa perspectiva, Leia Rodrigues destaca que:

A importância da apreensão do modelo político/econômico vigente no país, do lugar que ocupa o social neste modelo e em que medida a política ou o programa se articulam com outras políticas e/ou programas. Ou seja, ver a política ou programa como parte de um conjunto de ações que expressa, de uma forma mais abrangente, um modo de conceber a política, em seu sentido amplo, contemplando o econômico e o social e a definição dos caminhos para o país (RODRIGUES, 2011a, p. 59).

A autora destaca que se faz necessário o olhar para a política em todas as direções, concebendo a essa política uma ampliação a fim que se tenha uma maior abrangência.

Levando isso em consideração, Guba e Lincoln (1989) demonstram que na avaliação construtivista faz-se necessário que os avaliadores possuam um papel de orquestradores no processo de negociação, em que o objetivo é aproximar a cerca de um consenso nas construções mais fundamentadas e aclaradas.

Continuando nessa perspectiva, Silva (2008) aponta que a avaliação é, por conseguinte, considerada parte do processo de políticas públicas, sendo assinalada sua dimensão política, na medida em que a prática da avaliação depende de interesses dos diferentes atores que se passam nos vários momentos das políticas.

A mesma autora ressalta que no Brasil a avaliação de políticas públicas passou a se expandir a partir da década de 80, quando o crescimento dos movimentos sociais passa a demandar por políticas sociais universalizadas, enquanto direito de cidadania. Nessa época, passaram a criticar profundamente o padrão de avaliação desenvolvidos na América Latina, principalmente no Brasil, e essas críticas foram em virtude do mau uso da aplicação do dinheiro público e a desfocalização dos programas em relação aos beneficiados.

No Brasil, apesar das avaliações terem sido ampliadas como prática sistemática, em alguns seguimentos, como na à educação, vêm apresentando um avanço desde que passou a vigorar a LDB. Alguns mecanismos de avaliação foram adotados no país. A partir da década de 90, ocorrem algumas reformas na gestão pública que passaram a exigir a aplicação de instrumentos de avaliação, mesmo que sob a ótica produtivista guiado pela sociedade mercantil (TINÔCO, et al, 2011).

A avaliação de uma política também deve focar os efeitos que esses impactos provocam e que se traduzem em novas demandas de decisão por parte das autoridades, com o objetivo de anular ou reforçar a execução da medida. Também é importante analisar se a política produziu algum impacto importante não previsto inicialmente, bem como determinar quais são os maiores obstáculos para o seu sucesso.

Nessa lógica o papel do avaliador é muito importante, pois este não deve, portanto, deixar-se influenciar pelos objetivos, mas deve basear-se nos seus valores e competências. Diante disso exploraremos mais detalhadamente as dimensões da avaliação em profundidade no contexto da política avaliada.

Após essa explanação sobre a avaliação das políticas públicas com destaque especial para a avaliação em profundidade, a qual tem como base os quatro grandes eixos de análise, essa pesquisa buscará descrever essas bases a fim de elucidar melhor os objetivos propostos, começaremos a apresentar a análise de contexto, seguida da análise de conteúdo, perpassando pela trajetória institucional, juntamente com o espectro temporal e territorial do programa - PIBID.

4.1 Análise de contexto do programa

Nessa seção faremos uma breve explanação a respeito do contexto político e econômico em que o PIBID foi criado, através da análise de contexto, falaremos brevemente a respeito de neodesenvolvimentismo, pois esse tema já foi abordado no segundo capítulo.

Como aponta Rodrigues (2008), a avaliação em profundidade incide na análise de contexto do programa combinada com a análise do conteúdo e trajetória institucional, além do espectro temporal e territorial. Neste capítulo, o enfoque é nos eixos analíticos, tendo como principal objetivo apresentá-los em seções específicas de maneira articulada com a organização das ideias de cada um. A vista disso, no

final de cada capítulo serão realizadas considerações a fim de recuperar os itens, demonstrando a relação existente entre as análises de contexto e conteúdo do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.

A autora salienta que a análise de contexto se dá com o levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo, com atenção para a articulação entre as instâncias local, regional, nacional, internacional e transnacional.

As políticas públicas são instruídas pelo contexto político ao qual foi projetado, compreender esse momento político desde sua formulação e o modelo econômico em que o país está vivendo, e o papel que o social inserido no modelo, são essenciais para realizar uma avaliação em profundidade com consistência. De acordo com Rodrigues (2011, p. 59), no processo de avaliação, é importante “ver a política ou programa como parte de um conjunto de ações que expressa, de uma forma mais abrangente, um modo de conceber a política, em seu sentido mais amplo, contemplando o econômico, o social e a definição dos caminhos para o país”.

Nessa perspectiva, a partir dos anos 2000 o Brasil passou por grandes transformações, estabelecendo um governo que engendrou várias mudanças, principalmente no que se refere à educação, onde o investimento em programas e projetos, cujo objetivo foi de combater a desigualdade e colocar o país em uma trajetória de desenvolvimento.

Dessa forma, as políticas educacionais ganharam uma maior importância nas agendas públicas, a partir da implementação de um novo modelo de governo em 2002, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nessa perspectiva, a educação foi colocada em evidência com implantação de programas que estavam voltados à formação da juventude, com o objetivo de inserir as novas gerações no mercado de trabalho.

De fato, no período de 12 anos foram construídas 422 escolas técnicas, triplicando a realização de governos anteriores, 18 novas universidades federais, 173 campi, além dos programas “Programa Universidade Para Todos” (Prouni) e o “Fundo de Financiamento Estudantil” (Fies).

Nessa mesma época, o PIBID foi formulado e implementado pelo mesmo governo, o que representa a ala progressista, de fala desenvolvimentista, tendo em vista que historicamente recebe o nome de social-desenvolvimentista por aqueles que são os seus defensores.

O programa é fruto da política de formação de professores da educação básica e veio com o propósito de somar na qualificação dos alunos de licenciaturas no Brasil, melhorando a qualidade da educação básica, pois coloca no mercado pessoas mais preparadas para os enfrentamentos dos desafios da profissão. O que é bem-posto pelo Gestor 1 durante as pontuações sobre o programa.

“[...] em 2012 o programa PIBID começa, [...] 2014 Lula sai da presidência, Dilma assume, não estou fazendo nenhuma apologia política, no entanto devemos a expansão na educação e a criação do programa a política dos governos do Lula e da Dilma” (GESTOR 1).

As considerações do gestor 1 demonstram que o investimento feito na área educacional foi essencial, explicitando assim a interferência positiva do Estado, tendo em vista que a educação está diretamente ligada com a economia de um país.

Entretanto, os investimentos realizados nos últimos anos, apesar de significativos, não foram suficientes para atender de fato às demandas e prioridades de uma educação pública.

A política de formação de professores da educação básica, foi fundamental para a visibilidade dos profissionais da educação, principalmente com a implementação do programa PIBID, que veio com a finalidade de aperfeiçoamento e valorização do magistério e fez com que as licenciaturas tivessem um leve aumento na procura nas IES, pois o Programa colocou os licenciados na realidade das escolas, fortalecendo assim a educação básica no país.

Diante desse cenário, os gestores que estiveram à frente do programa no Campus Acaraú expuseram suas opiniões a respeito da importância do PIBID para a formação dos licenciandos.

“A importância do PIBID é cinco estrelas, eu considero de extrema relevância, porque é a primeira vez que você teve a oportunidade de dar aos alunos de licenciatura, ainda em formação, a possibilidade de ter o contato com a prática na escola, sem que essa prática aconteça somente no momento do estágio”. (GESTOR 1).

“[...] ele também diminui a evasão, incentiva e faz com que o aluno permaneça no curso por mais tempo, e prepara o aluno para enfrentar uma realidade que ele vai ter que conviver com ela em um futuro próximo, pois ele já vai estar vivenciando as rotinas da escola sabendo” (GESTOR 2).

“O PIBID é um programa muito importante na formação docente, eu avalio como um programa eficaz, na questão da formação da preparação docentes

para estar dentro de sala, e tem contribuído muito com a questão da formação do perfil docentes, tendo em vista que nos cursos de licenciatura os alunos entram nos cursos ainda na dúvida se querem ou não ser professores". (GESTOR 3).

Analisando as falas dos gestores, sobre a importância do PIBID na formação dos discentes das licenciaturas, como destaca o GESTOR 1, que coloca que esse contato com a escola é fundamental para a vida acadêmica do futuro professor, bem como também é destacado pelo GESTOR 2, que expõem que o programa contribui para a diminuição da evasão, um ponto que é bastante discutido no âmbito educacional, e também na preparação dos alunos para o enfrentamento da realidade escolar, no entanto, esse é um ponto que devemos fazer o seguinte questionamento, que tipo de preparação está se falando? Para aceitarem o que já está posto ou serem críticos da situação vivida na educação pública brasileira. O GESTOR 3 aponta também que o programa, não só prepara o aluno, também atua como fator importante para que ele possa decidir pela carreira docente ou não.

Isso nos faz inferir que o investimento em educação, através da implantação de programas como o PIBID, que tem o propósito de incentivo e valorização da profissão docente, é, de modo geral, muito importante para o desenvolvimento de um país. O que é corroborado por Gatti, et. al (2014).

O PIBID, no entanto, 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.

Tendo como base o modelo neodesenvolvimentista adotado no Brasil, percebemos um crescimento na educação superior no fim do ano de 1990 e início dos anos 2000, esse é o período chamado de novo desenvolvimentismo, período que é possível observar um salto nos números de matrículas, entre 2004 a 2007, pois ocorreu o crescimento no número total de 716,648 mil matrículas no ensino superior público e privado juntos (SOUSA; BAROSSO, 2018), reforçando a importância do ensino superior, o qual deve ser difundido a todas as classes.

Em 2007 e 2008, anos de implementação do programa, o país passa por uma crise financeira, o que afetou diretamente o setor industrial, ocasionando uma queda de produção de 30,4%, o que gerou uma instabilidade no país, no entanto, no

tocante à educação, a crise não foi empecilho para que o governo continuasse a investir, pois com uma boa educação e criação de novas escolas, é que teremos cidadãos mais preparados a exercer novas funções que surgirão no mercado de trabalho.

Apesar da crise e de todos os obstáculos, o programa PIBID veio para acrescentar e disseminar uma nova forma de ensinar no nosso país. E diante do exposto que na próxima seção iremos explorar melhor o programa através da análise de conteúdo.

4.2 Análise de conteúdo do programa

Segundo Rodrigues (2011), a análise de conteúdo da avaliação em profundidade da política ou programa, considera três aspectos como centrais: o primeiro diz a respeito: i) formulação da política, com atenção aos objetivos presentes nos documentos de sua institucionalização e aos critérios apresentados para a sua implantação, acompanhamento e avaliação; o segundo aspecto explana sobre: ii) os conceitos, ideias, noções e valores que conformam os paradigmas orientadores da política e que formam um corpo teórico que lhes dá sustentação; o terceiro trata-se de: iii) o cotejamento dessa base conceitual com os critérios estabelecidos, ou seja, verificação da coerência interna da política no que diz respeito à disponibilidade de todos os mecanismos de efetivação da política segundo sua proposta teórica e sua base conceitual.

Esses três aspectos se referem à análise dos materiais e documentos institucionais e serão abordados do decorrer desse capítulo o que será abordado principalmente o surgimento do Programa Institucional de Iniciação à Docência, e seus caminhos no IFCE.

4.2.1 Os primeiros passos do PIBID, e a percepção dos protagonistas do campus Acaraú

Ao iniciarmos a análise de conteúdo do PIBID deve-se entender que a formação de profissionais para atuação na Educação Básica já está prevista desde

que foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96⁴, e no seu artigo 62, determina que: “A formação dos profissionais para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Esse artigo dispõe de cinco parágrafos os quais estabelecem que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

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

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (LDB, 9394-96).

A LDB 9.394/96 se tornou um marco regulatório decisivo para a formação dos profissionais de educação nas últimas décadas, ela determina que os professores de todos os níveis educacionais tenham formação superior. Não sem motivo, a mesma lei passa a considerar a educação à distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favorece a expansão da formação docente exigida (BARRETO, 2015).

Tendo em vista a importância da lei considerando a trajetória do PIBID, destaca-se o §5º do artigo 62, que aborda de forma explícita que a formação dos profissionais de educação deve receber incentivos nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal) na forma de implantação de programas de bolsa de iniciação à docência a fim de incentivar que os jovens matriculados nos cursos de licenciatura, conheçam, desde cedo, a realidade da educação, havendo assim uma melhor preparação dos profissionais de educação.

O programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID foi implantado em 2007, por meio da portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de

⁴ LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

2007, o programa teve a divulgação do seu primeiro edital no mesmo ano, que foi lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através de uma Seleção Pública de propostas de projetos de iniciação à docência o qual teve nas suas etapas quatro seleções de propostas das instituições de ensino superior – IES, e dos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs que possuíam cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A Portaria no seu Art. 1º§2º traz que:

§ 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem:
I - para o ensino médio: a) licenciatura em física; b) licenciatura em química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia;
II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática; II - de forma complementar: a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; e c) demais licenciaturas. (MEC,2007).

Um ponto a ser destacado nesse momento é o tempo em que se levou entre a previsão contida em lei até a efetiva implantação do programa, podendo então perceber que a educação no nosso país não é tratada com a prioridade que deveria.

Nesse primeiro edital as bolsas eram financiadas pelas CAPES, como as bolsas de iniciação à docência, distribuídas em cotas institucionais com validade de doze meses, bem como pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que pagava as bolsas dos professores coordenadores e supervisores do programa.

E considerando que o programa é parte importante na formação dos profissionais da educação básica, trazemos o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o qual também disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e com outras providências. Trouxe no seu Art. 1º a institucionalização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tem como finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

No mesmo ano em que instituída a política de formação dos profissionais do magistério da educação básica, a Capes lançou outro edital também com a finalidade selecionar e orientar as instituições interessadas a apresentarem propostas para a seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de estímulo à docência para alunos de cursos de licenciatura plena. Esse edital veio disciplinado pela Portaria Normativa Capes nº 122 de 16 de Setembro de 2009, a qual aperfeiçoa os objetivos do programa e ampliando a abrangência do mesmo no que se refere às disciplinas participantes, como explicitado no artigo 1º§2º da referida portaria, e assim dando oportunidade aos mais vários licenciandos.

§ 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino:

a) para o ensino médio:

I. licenciatura em Física; II. licenciatura em Química; III. licenciatura em Filosofia; IV. licenciatura em Sociologia; V. licenciatura em Matemática; VI. licenciatura em Biologia; VII. licenciatura em Letras-Português; VIII. licenciatura em Pedagogia; IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.

b). Para o ensino fundamental:

I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização; II. licenciatura em Ciências; III. licenciatura em Matemática; IV. licenciatura em Educação Artística e Musical V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.

c) De forma complementar:

I. licenciatura em Letras - Língua estrangeira; II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas); III. licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas; IV. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou Região. (CAPES, 2009).

Já no ano seguinte, em 2010, a CAPES lançou outra portaria, a nº 72, de 09 de abril, que deu uma nova redação sobre as disposições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Nesse sentido, o então presidente da CAPES, dispôs no seu art. 1º: Instituir, no âmbito da coordenação, o PIBID tem por finalidade apoiar a iniciação à docência dos estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica (CAPES, 2010).

Nesse seguimento, a constituição do PIBID teve o propósito de fomentar a iniciação à docência com a finalidade de melhor qualificá-la, através de projetos específicos de trabalho e concessão de bolsas, que abrange as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da educação básica. (GATTI et al., 2014).

Ainda no ano de 2010, com a Portaria nº 72, de 09 de abril, veio não só regulamentar o programa, mais trouxe alguns pontos importantes como: os cursos de licenciatura que serão atendidos, quais modalidades iriam participar no caso tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental com suporte nas disciplinas (Física; Química; Matemática; Biologia; entre outras) que historicamente os alunos vêm tendo umas maiores dificuldades de aprendizagem.

A referida portaria versou sobre a distribuição de bolsas, e quais os atores que atuariam no programa, como também propôs uma recomendação importante, que os projetos fossem desenvolvidos em escolas que estivessem com o índice de desenvolvimento da educação básica - IDEB, abaixo da média da região, para que o projeto juntamente com a escola conseguisse elevar tal índice, considerando o Plano de Metas e o Compromisso Todos pela Educação⁵. A fim de alcançar a meta a Capes concedeu quatro modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional:

1) Iniciação à docência – para discentes de licenciatura dos cursos abrangidos pelo subprojeto. Valor: R\$ 400,00 (quatrocentos reais).

2) Professor supervisor – para professores de escolas públicas de educação básica que acompanham, no mínimo, oito e, no máximo, dez discentes. Valor: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

3) Coordenador de área – para docentes da licenciatura que coordenam os núcleos, formados por grupos de 24 a 30 discentes. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).

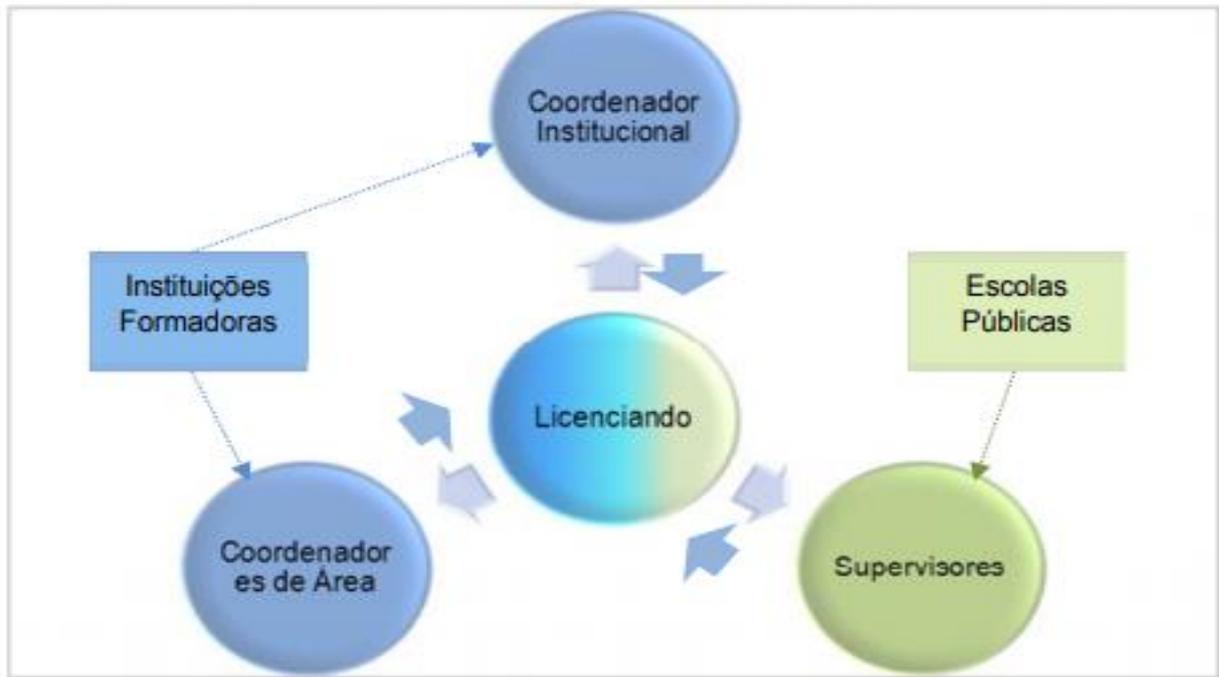
4) Coordenação institucional – para o docente da licenciatura que coordena o projeto institucional de iniciação à docência na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais)⁶.

⁵ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

⁶ Valores praticados atualmente.

A figura 3, é uma demonstração da conformação estrutural do programa, e como se apresentam nas instituições.

Figura 3 - Desenho do programa PIBID



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 (CAPES, 2013).

Tendo em vista o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos bolsistas, e considerando o alcance dos resultados educacionais, como mencionado pela Capes, os investigadores dessa pesquisa expuseram de que forma se dava tal ação no Campus Acaraú.

“Durante a semana tínhamos reuniões com todos os alunos do PIBID, onde compartilhávamos as experiências, [...] sob orientação das coordenadoras de área. Na escola sob orientação do supervisor ficávamos em sala, orientávamos alunos e acompanhávamos os trabalhos desenvolvido por ele e a partir da observação tenta fazer algum a tipo de intervenção” (BOLSISTA 1).

“No IF nós tínhamos o professor orientador, [...] Nós tínhamos encontros semanais. [...] passava as orientações para todos os bolsistas, tinha formação eram abordados temas diferentes. [...]. O acompanhamento na escola era mais intenso, enquanto no IF era feito uma vez por semana na escola era realizado diariamente, no meu caso 4 dias na semana” (BOLSISTA 5).

O acompanhamento das atividades desenvolvidas no PIBID, é importante e ajuda no desenvolvimento dos bolsistas, enquanto profissionais que serão, considerando o compartilhamento das experiências, proporcionado pelo ambiente escolar que é vivenciado, qualificando o processo de formação os discentes.

Uma vez que os saberes experienciais são adquiridos a partir da prática cotidiana da profissão, eles não favorecem apenas certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação de outros saberes (TARDIF, 2014).

O PIBID, em 2010, passou a ser regulamentado não só por uma portaria, mas agora pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência o qual tem a finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e principalmente a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010).

Em dezembro de 2010 passa a vigorar a Portaria nº 260, que aponta em seus anexos as normas gerais do programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID, e norteia a participação das instituições. Nos anexos constam tópicos que versam quanto às solicitações e as características que são obrigatórias estarem dispostas nas propostas que as IES irão apresentar, como será feita a análise e o julgamento dessas propostas, a aprovação e homologação do resultado, quais os itens que serão financiáveis e os não financiáveis, as instituições contempladas, o pagamento e duração das bolsas, a definição e requisitos dos bolsistas, como se dará a suspensão e ou cancelamento das bolsas, o acompanhamento e avaliação das atividades, a publicação de trabalho e a prestação de contas (CAPES, 2010).

Após a apresentação desses documentos o programa começou a funcionar em âmbito nacional com o período de duração máxima da bolsa de 24 (vinte e quatro) meses. No entanto, em 2012, a Capes resolveu lançar a Portaria nº 21, de 12 de março, que estabeleceu a prorrogação da vigência dos projetos selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010. Em 2013, a coordenação publicou a Portaria nº 096, de 18 de julho, que descreveu no seu, art. 1º ficam aprovados, na

forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) acrescentando mais regras ao programa.

O que podemos observar é que em um curto espaço de tempo o programa passou por algumas alterações, todavia continuando com os mesmos objetivos, focados na melhoria da formação docente. Esse programa trouxe uma visibilidade aos cursos de formação de professores, cursos estes que eram pouco procurados quando se tratava de cursos superiores.

Após conhecermos alguns dos documentos que regimentam o PIBID apresentaremos os objetivos do programa, e através deles, averiguarmos no decorrer dessa pesquisa se estão sendo alcançados na visão dos gestores e alunos que passaram pelo programa no IFCE - Campus Acaraú.

São objetivos do PIBID:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- 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;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

Como mencionado anteriormente, esse programa faz parte de uma Política de formação dos profissionais da educação básica, que em 2016 passou a ser regida pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, o qual revogou os decretos anteriores e vem trazendo considerações alinhadas às metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, que no seu art. 1º instituiu a Política, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O documento trata na secção III sobre os programas e as ações integradas e complementares e dispõe no art. 12. a finalidade de que o planejamento estratégico nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: dentre elas destacamos o inciso II, que tem a seguinte redação **“II - iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados”**, bem como o inciso IX que trata da **IX “formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica”** os dois incisos são bem claros na abordagem da educação básica no que se refere ao incentivo da formação inicial e ao suporte na formação continuada dos profissionais, o que vem atrelado aos objetivos do PIBID.

Analisando os documentos norteadores do programa, observa-se que o este visa proporcionar aos envolvidos o poder de refletir sobre a práxis⁷ docente, além de oportunizar o contato com a realidade da escola, com a sala de aula e vivenciar os sucessos e fracassos que submergem no processo educativo.

No entanto, toda essa vivência e reflexão que é trazida no processo educativo aos que fazem parte do programa, não foi um empecilho para que começassem os desmontes do PIBID, dado toda a importância do programa para a formação dos estudantes de licenciatura, o que na próxima seção será explanado um pouco a respeito desse assunto.

4.2.2 Ao passo da descontinuidade: uma análise de uma política de governo

As Políticas de governo nascem no poder Executivo que decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas para responder às demandas colocadas na própria agenda política interna – pela dinâmica econômica ou política-parlamentar (ALMEIDA, 2016).

E as políticas públicas são exemplos dessas políticas, pois a cada mudança de governo alteram-se as ações anteriores. Diferentemente das políticas de Estado

⁷ Segundo o dicionário básico de filosofia “Na filosofia marxista, a palavra grega praxis é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. A filosofia da praxis se caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem os problemas práticos de sua existência concreta: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (Marx, oitava tese sobre Furbach). (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008).

que envolvem estudos técnicos, análises de impacto, os efeitos econômicos e perpassam por todas as esferas do governo para as devidas aprovações.

As políticas educacionais deveriam ter as características de políticas de estado, pois estas são essenciais para o desenvolvimento de um país. Nesse sentido, podemos compreender a importância de políticas públicas de incentivo à docência, principalmente durante a formação inicial, buscando a partir daí, uma formação plena, com dados concretos e aprofundados sobre a realidade da profissão docente.

Durante o período que compreende os anos de 2007 a 2013 foram lançados seis editais, que contemplou várias instituições de ensino superior, bem como diversos cursos de licenciaturas no país, o que acabou beneficiando muitos licenciandos, escolas de ensino básico, assim como os alunos dessas escolas, um sinal que o programa vinha dando bons resultados.

Ainda com base nos documentos norteadores, em 2016, a Capes resolveu lançar a Portaria nº 46, de 11 de abril, que aprovou outro Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no entanto, essa portaria não vigeu por muito tempo, pois houve uma grande mobilização dos participantes do programa pedindo a revogação da mesma, por haver pontos que foram considerados abusivos e sendo assim demasiadamente contestados, entre eles o parágrafo “§1º do artº 10, que dizia que cada coordenador de área deveria orientar no mínimo 20 (vinte) e no máximo 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência”, o que anteriormente era dividido entre dois coordenadores de área. Com a nova portaria, ficaria apenas para um coordenador, o que iria acarretar uma sobrecarga e assim um possível declínio no acompanhamento das atividades, após a mobilização da comunidade PIBIDiana a portaria foi revogada.

Em virtude dos excessos cometidos pelo governo, os coordenadores do programa a nível nacional, se uniram e criaram o ForPIBID - Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID, que tinha como finalidade terem mais força nas reivindicações com o governo, como podemos apreciar no trecho da carta escrita em repúdio a criação da Portaria 046: “A Portaria nº 046/2016 muda o enfoque do PIBID, deslocando a natureza do Programa da formação inicial de professores para atender à demanda por reforço escolar, tida como solução para melhoria nos índices de aprendizagem” (FORPIBID, 2016).

Considerando as pressões em julho do mesmo ano, foi publicada a Portaria nº 120, de 22 de julho de 2016 que veio alterar Portaria nº 84 de 14 de junho de 2016, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15 de abril de 2016, e expõe em parágrafo único que os projetos que já estão em andamento continuam regidos pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013. (CAPES, 2016).

No entanto, apesar das mobilizações, o programa começou a visualizar perdas, trazendo risco até da extinção do programa, havendo nova mobilização a fim de evitar que o fim do PIBID. Os atores envolvidos fizeram considerações a respeito da descontinuidade do programa como pode ser observado através das falas destacadas.

“...acho que 2015 a presidente Dilma ainda estava no poder, e aí já foi começando a haver corte na educação devido a gestão financeira do país, esses cortes, [...] seriam generalizados no PIBID, e aí a gente foi para as ruas, no momentos começou que a notícia de que ia sair de lá de dentro do Mec o documento, dizendo que o programa ia sofrer cortes, e antes que isso acontecesse todo o Brasil se mobilizou marcamos em manifestações e movimentos [...], e nesse primeiro momento a gente conseguiu de fato barrar os cortes” (GESTOR 1).

Aqui em Acaraú quando o PIBID acabou [...], pra gente foi um impacto, pois nós já tínhamos planejado tudo e de repente veio a notícia acabou, e aí chegou um grande problema, pois a maioria dos alunos eram de longe, e a família não tem condições de manter esse aluno estudando em outra cidade, então o recurso da bolsa era uma enorme ajuda, e com o término do programa foi muito ruim (BOLSISTA 3).

O fim do programa foi uma perda muito grande, não só para os alunos onde a formação é muito importante, mas para campus em si, pois perdemos bolsas, e não só bolsas, mas a oportunidades de se vê mais professores brilhando lá fora, temos ex alunos atuando na sala de aula do estado e município e a grande maioria passaram pelo programa, e aí a gente vê a importância do programa na vida deles, e assim vemos também alunos mestrado e doutorado (GESTOR 3).

Ao analisar as falas dos pesquisados, podemos considerar que a interrupção do programa foi prejudicial para muitos alunos do campus, pois além da qualificação, eles dependiam financeiramente da bolsa paga pelo programa. Contudo, como apontado, o prejuízo também foi para instituição, que deixou de oportunizar a capacitação para mais alunos.

Não obstante, em 2018, foi assinado um acordo de cooperação técnica entre a Capes e o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, a fim de que houvesse o apoio em todas as esferas na implantação de ações e programas que integram a política nacional de formação de profissionais da educação básica, para a cooperação mútua entre os órgãos e implantação dos programas.

No mesmo ano, o Ministério da Educação - MEC lançou como parte da política, o programa residência pedagógica, que, conforme o Ministério é uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores da educação básica, e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

No mesmo lançamento anunciaram a continuidade do PIBID, só que agora com algumas alterações, tendo em vista que o licenciando, para participar do atual PIBID, deveria estar cursando a primeira metade do seu curso. Muito se criticou a implantação de dois programas bastante parecidos, mas o que foi apontado pelo governo é que a residência tratava de uma modernização do PIBID, porém não é bem assim, pois um programa que já estava bem estruturado e tendo bons resultados, teve seus investimentos cortados pela metade para que pudesse ser implantado outro com características parecidas.

Os dois programas passaram a ser regidos pela Portaria nº 45, de 12 de março de 2018. O documento apresentou o regulamento de ambos (PIBID e Residência Pedagógica) em forma de anexo e revogou a Portaria 096 de julho de 2013. Nesse ínterim, passado alguns meses foi publicado a Portaria nº 175 de 7 de agosto de 2018, que veio alterar o anexo I da Portaria nº 45, e revogar as disposições anteriores, esse documento trouxe um novo regulamento para a concessão de bolsas e o regime de colaboração dos Programas Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), abordando os principais pontos a respeito do funcionamento dos mesmos.

Os dois programas estão em pleno funcionamento, contudo devemos destacar que eles não estão presentes em todos os campi do IFCE, no Campus Acaraú, local da realização dessa pesquisa, o PIBID não funciona mais, e no ano de 2019 o programa desenvolvido no campus foi a residência pedagógica, direcionado aos alunos do curso de licenciatura de Ciências Biológicas.

A fim de conhecimento e de verificar o quão são parecidos, resolvemos apresentar os objetivos do programa residência pedagógica.

Objetivos iniciais

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018).

Objetivos atualizados.

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV - Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (CAPES, 2019).

Dentre os objetivos, a única novidade que se diferenciam o Programa de Residência Pedagógica do PIBID é o objetivo que visa promover a adequação dos currículos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. E com a finalidade de compreender melhor como o programa chegou ao Campus Acaraú que no próximo tópico desse capítulo iremos explanar sobre a sua trajetória dentro da instituição.

4.3 Trajetória institucional do PIBID no IFCE

Nesse capítulo, serão destacadas as trajetórias individuais e institucionais que se articulam com as bases conceituais da política, sendo de forma coerente, e as

vezes apresentando incongruências. Dessa maneira, será apresentada a trajetória de implementação do PIBID no Campus Acaraú e suas contribuições na formação dos alunos, a partir das falas de gestores e estudantes da instituição que participaram desse processo.

A trajetória institucional é dimensão analítica que pretende perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais. Tendo em vista essa perspectiva, um programa gestado na esfera federal, para ser avaliado, necessita a reconstituição de sua trajetória, percebendo o pesquisador, as mudanças nos sentidos dos objetivos do programa e a sua dinâmica, conforme vai adentrando espaços diferenciados e, ao mesmo tempo, descendo nas hierarquias institucionais até chegar à base, que corresponde ao contato direto entre agentes institucionais e sujeitos receptores da política (RODRIGUES, 2008).

Porém, antes de falarmos da trajetória do programa PIBID, faz se necessário fazermos um breve histórico dessa instituição secular, que é o Instituto Federal Ceará, a seguir é possível visualizar a evolução dessa instituição centenária na figura 4.

Figura 4 - Linha do tempo da instituição até chegar a IFCE



Fonte: IFCE, 2015.

A Rede Federal de Educação Profissional teve seu início no século XX, em 23 de setembro de 1909, com o Decreto nº7.566/09 que criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, inspirado no modelo de escolas vocacionais francesa, no governo do Presidente Nilo Peçanha. O ensino profissional era voltado para as

“classes desprovidas” ou “os pobres e desvalidos da sorte”, crianças, jovens e adultos que viviam à margem da sociedade, tendo como objetivo instruí-los através do ensino de um ofício ou profissão.

A Constituição Federal de 1937 foi a primeira a tratar de ensino técnico, profissional e industrial. Nesse mesmo ano, a Lei nº378 transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, que abarcou o ensino profissional de todos os ramos e graus. O Decreto nº4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas passando a ofertar formação profissional em nível secundário. Com a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial o processo de industrialização começou a ser fomentando, aumentando assim a demanda por mão de obra qualificada.

Com o processo de globalização, na década de 1980 e 1990, uma nova configuração surgiu no cenário econômico mundial. Havendo uma intensificação da aplicação de tecnologia associada a um novo processo de produção e prestação de serviço. Em 20 de novembro de 1996, foi promulgada a Lei nº9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - que dispõe um capítulo sobre Educação Profissional.

Em 1997, o Decreto nº 2.208 regulamentou o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e regulamentou a Educação Profissional. Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e regulamentou a oferta da Educação Profissional.

No final da década de 1970 e começo de 1980 as instituições de educação profissional procuraram diversificar seus programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta, e com isso foram criados os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), denominação dada a alguns institutos de ensino brasileiros pertencentes à esfera federal e diretamente ligados ao Ministério da Educação.

Os CEFETs foram criados através da Lei nº 6.545, sancionada em junho de 1978 para substituir algumas das Escolas Técnicas Federais e/ou Escolas Agrotécnicas Federais existentes no Brasil, com a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, ou seja, sendo transformados em autarquias federais.

Já nessa época, no ano de 2007, o PIBID começou a fazer parte da instituição quando ainda era Centro Federal de Educação tecnológica do Ceará - CEFET - CE, nesse ano a Capes lançou o seu primeiro edital, e que a instituição foi contemplada com um projeto que continha seis subprojetos aprovados.

Em 2008, a instituição passou à denominação de Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, o qual foi criado a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Atualmente o IFCE dispõe de 34 unidades de ensino e um polo de inovação, distribuídos em todas as regiões do Estado do Ceará. As unidades são chamadas de campi e possuem autonomia administrativa e financeira. A partir dessa evolução institucional o PIBID também foi crescendo dentro da instituição, em 2009, a Capes lançou um edital, ampliando a cobertura do programa quanto às disciplinas, contemplando as disciplinas de sociologia, letras-português, entre outras.

Já no edital lançado em 2011, a instituição passou a ter dois grandes projetos dos quais contemplavam dez subprojetos em diversos campi, essa foi uma grande conquista que teve a finalidade de consolidar a formação de docentes em nível superior na instituição, oportunizando muitos alunos a se manterem nos cursos nos campi, pois com a expansão da instituição para o interior do Estado houve uma grande inclusão educacional, oportunizando aqueles que não teriam condições de se deslocar aos grandes centros para continuar os estudos.

Em 2012, a Capes lançou o edital nº 011/2012, com novas regras, limitando cada instituição a um projeto macro, com quantos subprojetos julgasse necessário, assim o IFCE aumentou sua participação contemplando 19 cursos de licenciaturas, abrangendo 13 campi, o que contemplou cerca de 314 licenciandos, 23 coordenadores (de área, de gestão e institucionais) e 48 supervisores. Diante desses números pode-se dimensionar o crescimento do programa no âmbito do IFCE.

No ano seguinte, em 2013, a Capes lançou edital nº 61/2013, que trouxe alterações e a vigência foi alterada de 24 (vinte e quatro meses) para 48 (quarenta e oito meses), entretanto, neste edital, não se pode acrescentar novos subprojetos, mas foi possível reajustar o número de bolsas dos subprojetos existentes. Isso foi um ganho muito grande para os cursos de licenciaturas que estavam envolvidos, pois o IFCE passou de 314 para 552 bolsas de Iniciação à Docência, e de 23 para 36 coordenadores de área, e de 48 para 72 supervisores e no mesmo ano, o programa

também passou a contar com 18 coordenadores institucionais, 03 coordenadores de gestão. Tendo esses números como referência, podemos notar que o programa continuou em crescimento na instituição, e com isso, podemos inferir a relevância deste. (IFCE, 2015).

Tudo caminhando tranquilamente quando, em 2016, ano marcado pela recessão no país, o Brasil passou por várias mudanças, tendo como marco principal o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e o início de governo com ideais totalmente diferentes do governo anterior, o que abalou o país como um todo, e não seria diferente com o PIBID, que sofreu com os indicativos de corte de verba com a publicação da Portaria 46, e até mesmo término total do programa, o que levou a grande mobilização da comunidade envolvida. Através da construção de documentos e manifestações populares nas ruas, dos milhares de bolsistas espalhados pelo país, ocorreram vários protestos, no entanto toda essa mobilização não obteve resultados satisfatórios, pois em 2018 o programa foi reduzido, ocasionando uma descontinuidade mais evidente em diversas unidades das IES.

Para se ter a dimensão de abrangência do programa, Sant'Anna; Marques (2015), expõe em sua pesquisa que o PIBID, em 2009, iniciou com 3.088 bolsistas oriundos de 43 instituições federais de ensino superior, alcançando, em 2014, o número de 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições públicas e privadas, sendo que 29 delas contam também com programas para as áreas da educação indígena e do campo (PIBID Diversidade⁸).

Em 2018, o atual governo resolveu fazer o que chamaram de uma reformulação do programa PIBID, e ao mesmo tempo lançou um novo programa chamado de Residência Pedagógica, fazendo com que os números de bolsas do PIBID diminuíssem em nível nacional. No IFCE, não foi diferente no mesmo ano, o programa foi contemplado com apenas com 467 bolsas para o atendimento ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), sendo distribuído entre 17 campi com 19 cursos beneficiados, sendo que cada curso agora representa um núcleo no contexto do programa. Para cada núcleo são três supervisores, totalizando 57

⁸ PIBID Diversidade, tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. O PIBID Diversidade concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas) (CAPES,2013).

profissionais nessa função. Além disso, são 24 bolsistas e 6 voluntários para cada núcleo (ao todo 30 estudantes envolvidos no projeto) (IFCE, 2018).

4.3.1 Trajetória institucional do PIBID no IFCE Campus ACARAÚ

Antes de falarmos sobre a trajetória do PIBID no IFCE - Campus Acaraú, faz-se necessário sabermos um pouco a respeito dessa instituição e como se deu sua implantação no município. O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus Acaraú* surgiu em 2008, fruto do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, o qual é resultado da política do governo federal da época, que teve como principal objetivo ampliar a presença destas instituições em todo o território nacional. Esse processo de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica iniciou-se quando o governo federal revogou, por meio da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista no § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (MEC, 2018).

O *Campus Acaraú* do IFCE faz parte do plano de expansão na fase II, e teve seu funcionamento autorizado através da Portaria nº1.366, de 06 de dezembro de 2010, no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Essa fase foi iniciada em 2007, e nela a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), estabeleceu como meta a criação em quatro anos de mais de 150 novas unidades de educação tecnológica nos diversos lugares do país. As instituições foram distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes escolhidos pelo próprio MEC e mediante manifestação de interesse por parte das prefeituras municipais. Nessa mesma portaria outros Campi também tiveram a sua autorização de funcionamento como: campus Avançado de Aracati, campus Avançado de Baturité, campus Avançado de Jaguaribe, campus Avançado de Tauá e campus Avançado de Tianguá.

Após essa fase a rede se expandiu ainda mais no Brasil, e no Ceará não foi diferente, a instituição cresceu e atualmente o IFCE conta com 35 unidades espalhadas em todas as regiões do estado.

As figuras 5 e 6 demonstram o grande crescimento dessas instituições no Brasil e no estado do Ceará, o que evidencia o número de oportunidades no âmbito

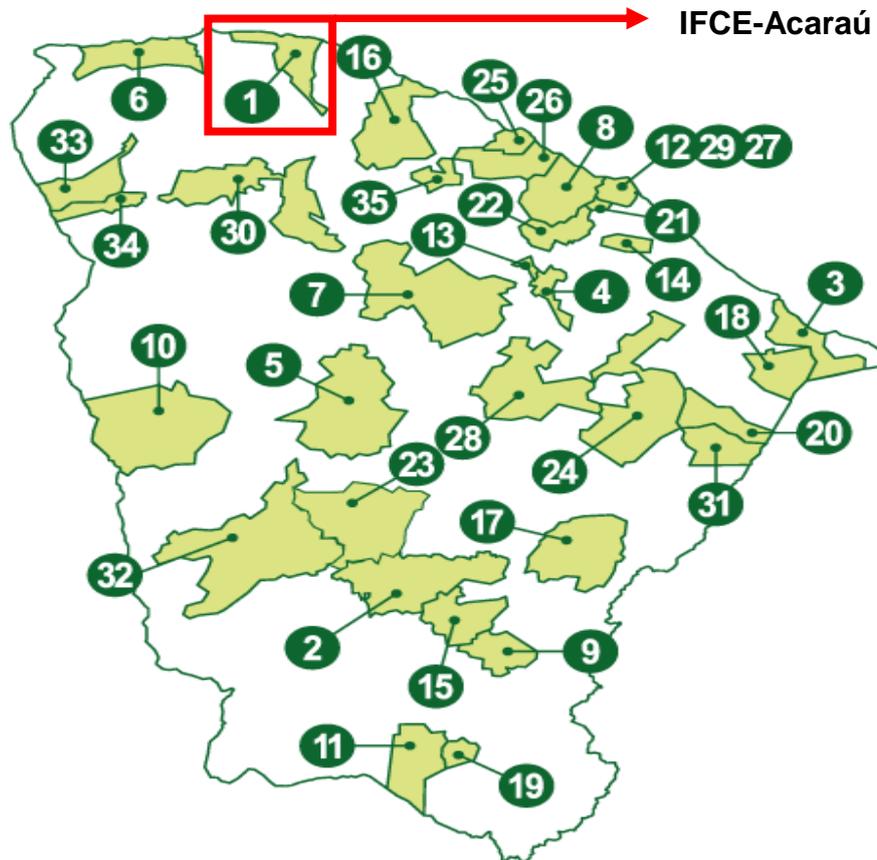
educacional, principalmente para aqueles que não teriam as chances de prosseguir com os estudos, se não fosse uma instituição como essa na sua cidade.

Figura 5 - Mapa de distribuição da rede de educação profissional e tecnológica no Brasil em 2016



Fonte – SETEC / MEC, 2016.

Figura 6 – Mapa de distribuição dos campi do Instituto Federal no Estado do Ceará em 2020



Fonte: IFCE,2020, adaptada pela autora.

O Município de Acaraú é uma dessas cidades onde os seus habitantes, para prosseguirem com os estudos, tinham que se deslocar para os grandes centros, como a capital Fortaleza ou Sobral, município distante mais de 100 km de Acaraú, ainda assim, esse privilegio era para uma restrita camada da população, pois a grande maioria não tinha condições financeiras para se manterem nessas cidades afim de se capacitar. A chegada do IFCE - Campus Acaraú, foi um divisor de águas na vida de muitos habitantes da região.

O Campus Acaraú iniciou suas atividades no ano de 2010, com a implantação de dois cursos técnicos na área de recursos pesqueiros e uma licenciatura em física, no decorrer dos anos vieram outros cursos para a instituição, como em 2011, que mais uma licenciatura foi implantada, dessa vez em Ciências Biológicas, bem como outros cursos técnicos subsequentes.

A instituição teve como proposta principal agrupar e desenvolver as cidades do baixo Acaraú, o qual é composto pelos seguintes municípios: Acaraú, Bela Cruz, Cruz, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco e Morrinhos. Atendendo ao arranjo produtivo local que tem como foco cursos em áreas como Marítimo-Portuário Pesqueiro, abrangendo os cursos técnicos nas áreas de Aquicultura, Construção Naval e Pesca. Já na área do desenvolvimento, voltado para área do Turismo temos os seguintes cursos técnicos: Eventos e Restaurante e Bar. O campus também possui o curso técnico em Meio Ambiente, assunto esse que não pode ser deixado de lado por se tratar de uma área de suma importância no desenvolvimento da região.

Atualmente o *campus* conta com duas licenciaturas, seis cursos técnicos subsequentes, além de cursos de formação inicial e continuada, os quais fazem parte do eixo da extensão e tem como foco principal a comunidade em geral do baixo Acaraú. A instituição desenvolve além das atividades ligadas ao ensino, extensão, o mesmo também desponta no campo da pesquisa aplicada. A figura 7, mostra a fachada de entrada da instituição.

Figura 7 – Fachada do IFCE - *Campus Acaraú*



Fonte: Edson Costa – IFCE.

Com os cursos de licenciaturas implantados na instituição, começou a surgir a necessidade de buscar as oportunidades aos discentes e assim despertar neles a paixão pela profissão de professor.

Com a publicação do edital Capes Nº 011/2012, direcionado as licenciaturas com a oferta de bolsas do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, o corpo docente do campus se mobilizou e realizou a submissão de dois subprojetos, daí as Licenciaturas em Ciências Biológicas e Física passaram a integrar o programa.

O funcionamento do PIBID no *Campus Acaraú* teve duração de 6 (seis) anos, beneficiando vários alunos dos cursos envolvidos, e trazendo novas experiências não só para os bolsistas de iniciação à docência (ID) bem como para as escolas da região do baixo Acaraú que fizeram parte do programa. Para Gomes (2015), o projeto acontece com a inclusão dos educandos bolsistas nas escolas públicas para desenvolverem atividades didático-pedagógicas sob orientação de um educador da escola (supervisor) e coordenação de um docente da licenciatura.

O PIBID permaneceu no *Campus Acaraú* até fevereiro de 2018, e teve seu encerramento em virtude, principalmente, dos cortes de verbas no âmbito do governo federal, afetando diretamente o programa, impossibilitando a continuidade no *campus*, tudo como reflexo da crise econômica que se instaurou no nosso país.

O programa teve uma importância muito grande e atendeu um número considerável de alunos no campus. O quadro 2, mostra a quantidade de alunos, supervisores e coordenadores de área dos dois cursos, que foram beneficiados no período de 2012 a 2018, período em que o programa se desenvolveu no IFCE Campus Acaraú.

Quadro 2 - Quantidades de beneficiários que fizeram parte do programa – PIBID IFCE Acaraú

Categoria	Curso de Licenciatura em Física.	Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.
Alunos	51 Alunos	93 alunos
Supervisores	3 Supervisores	3 Supervisores
Coordenadores de área	3 Coordenadores	6 Coordenadores

Fonte: Relatório da Capes - elaboração da autora.

A descontinuidade do programa na instituição acarretou grandes prejuízos, principalmente aos discentes dos cursos de licenciaturas do *campus* que ingressaram após o término do programa, pois não tiveram a oportunidade de ter uma formação mais completa. A experiência vivida no programa PIBID foi ímpar, tornando os licenciados diferenciados em relação aos que só passam pelo estágio.

Nesse prisma, o programa vem desempenhando um importante papel principalmente por objetivar o alcance do futuro professor desde a formação inicial, dada a sua abrangência e proporção dos investimentos. Trata-se de um programa que formará um número importante de uma geração de professores que ministrarão e/ou ministram aulas em todos os níveis da educação básica, com uma bagagem acadêmica diferenciada.

No entanto, com a diminuição dos investimentos no programa, houve um grande prejuízo na formação dos futuros professores. Mesmo com a implantação de outro programa pelo governo como ação da mesma política, expondo como mais um investimento na educação básica, observa-se que esta não é essa a realidade, pois para ser investimento deve haver o status de somar, sem precisar diminuir recursos de um programa que já vinha tendo êxito, então de fato o que ocorreu, foi a diminuição de recursos do PIBID para investir em outro programa nos mesmos moldes, como o Residência Pedagógica.

Como mencionado anteriormente, a Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura,

promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Nesse ponto a interrupção do programa aparece mais fortemente e os investigados expuseram a opinião a respeito da implantação de outro programa, e a diminuição do PIBID, conforme as falas:

“[...] tudo tem vantagem e desvantagem, pois o residente é dispensado dos estágios, no entanto o PIBID preparava melhor e já o residência tem uma carga muito alta” (BOLSISTA 3).

“A proposta do residência é muita boa, por que visa integrar no cotidiano escolar, no entanto a carga horária é humanamente impossível para os alunos que ainda permanece na graduação, pois vivemos 24 horas na escola para cumprir as 440 horas [...] O PIBID era mais humano com os alunos tínhamos mais tempo, a participação na residência afetou diretamente os alunos envolvidos, muitos vinham pro if dormir”. (BOLSISTA 4).

“[...]com a chegada do residência houve a redução do PIBID, pois quantidade de bolsas foram reduzidas à metade e isso fez com que o programa ficasse sufocado[...] Essa necessidade de fazer valer uma política de governo, a fim de dá visibilidade aos que criaram, não mediram esforço para fazer o residência dá certo, a daí as instituições tiveram que criar critérios pois não seria possível ofertar PIBID em todos os campi”. (GESTOR 2).

Apesar de ter sido mantido, o PIBID não contemplou todos os campi, conforme foi colocado, precisou ser criados critérios para que fossem escolhidos os campi. E após a reformulação e a implantação do programa residência, houve uma descontinuidade no desenvolvimento do programa na instituição.

Por isso, alguns problemas surgiram principalmente nas unidades do interior, um deles nitidamente observado foi a perda no fortalecimento da formação de professores, que vinha se consolidando com o programa, pois as licenciaturas estavam em evidência.

A diferença entre os programas é que no PIBID, muitos alunos ingressavam no programa no início da graduação e muitos ficavam até a conclusão da formação, o que permitia a continuidade dos trabalhos desenvolvidos e conseqüentemente era um fator primordial para a diminuição da evasão nos cursos, pois com o auxílio das bolsas, os alunos tinham a possibilidade de se sustentar durante a jornada acadêmica.

Tendo em vista que a pesquisa em questão visa buscar as informações mais consolidadas através das percepções dos atores envolvidas, é que no próximo

capítulo iremos apresentar resultados das entrevistas com os sujeitos a fim de demonstrar a compreensão destes em relação ao desenvolvimento do programa institucional de iniciação à docência no IFCE - Campus Acaraú.

4.3.2 Concepções de uma formação inicial docente e o papel do PIBID

Antes de adentrarmos na análise desse resultado encontrado na pesquisa de campo, vale ressaltar a indagação que me trouxe até aqui que é: Quais as principais contribuições do programa de iniciação à docência – (PIBID) na formação dos futuros professores dos cursos de licenciatura do IFCE - Campus Acaraú? E ter através das falas dos investigados, como é percebida essa diferença na formação.

Ressalta-se também o propósito do programa que é o incentivo a formação de docentes em nível superior para a educação básica; a contribuição para a valorização do magistério; elevação da qualidade da formação inicial dos licenciandos, tendo como pilar a integração entre educação superior e educação básica; a inserção dos alunos no dia-a-dia das escolas da rede pública, dando a oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador, entre outros objetivos envolvidos.

O PIBID proporciona aos bolsistas o desenvolvimento profissional, além de propiciar a integração entre os saberes adquiridos nas instituições de ensino superior e a aplicação desses saberes nas escolas de ensino básico, que deve perpassar toda a vida profissional desses indivíduos. Conforme as falas os bolsistas investigados.

Pra mim foi a participação nas feiras de ciências, vê o que acontece na pratica e a partir daí transformar em um trabalho científico, a construção de artigo essa bagagem foi o PIBID que deu, e apresentar um artigo essa parte pra mim foi muito importante que não sei nem explicar (BOLSISTA 3).

O que mais destacou na minha época foi o show da física, a gente aprendeu a ensinar física de uma forma que não ficou chato, conseguia repassar o conteúdo brincando com os alunos e foi bem bacana a experiência [...] hoje eu só dou aula brincando! Usando exemplos do cotidiano deles (BOLSISTA 6).

Acho que além do show da física, enquanto bolsista eu trabalhei muito a parte de jogos didáticos e isso eu gosto muito de aplicar porque os alunos gostam muito e questionam (como é que eu tô conseguindo aprender se eu to jogando!). Isso acaba nos deixando feliz por saber que foi algo que eu aprendi com a inexperiência, e com o PIBID, eu consegui repassar aquilo que eu aprendi e fazer com que meu aluno aprenda. Então, além do show da física,

eu gosto muito de trabalhar o ambiente “casa”, e a física tem disso, você consegue identificar vários fenômenos ali dentro da sua própria casa (BOLSISTA 7).

Eu acho que aprendi muito a me relacionar na sala de aula e a sair da mesmice, [...] O PIBID proporcionou essa mudança, a desenvolver novas metodologias para ministrar as aulas. Então todas as feiras de ciências que eu ajudava a organizar, os reforços para os alunos, isso eu aplico hoje como professor. Isso foi um fator essencial (BOLSISTA 5).

As considerações feitas pelos bolsistas demonstram o quanto o programa contribuiu positivamente na formação desses alunos, tendo em vista que, nos dias atuais, já atuando como professores, e através da experiência adquirida eles estão levando ao ensino básico uma nova metodologia de ensino, proporcionando um aprendizado mais consistente aos seus alunos, utilizando técnicas que foram adquiridas no quando eram bolsistas do PIBID. Essa experiência proporcionou conhecimento aos professores para atuarem de forma mais segura, tal que muitos permaneceram na profissão, demonstrando que houve atratividade pela carreira docente.

Quando falamos em formação de docentes, espera-se uma formação consistente, que seja capaz de preparar não só um bom profissional, mas um cidadão com consciência crítica. A sociedade necessita de um professor que seja capaz de expressar não só o seu fazer pedagógico, mas ter a dimensão das tecnologias e políticas, entre outros assuntos importantes para a sociedade. Nesse sentido, o PIBID vem com esse propósito, e buscamos compreender o programa através dos investigados.

Para os gestores, o programa é visto como um marco na vida dos alunos.

Muito dos alunos ao chegarem no curso de física não sabem nem que é uma licenciatura e vem por pura falta de opção na região, e o PIBID vem exatamente fazer com que esse aluno se descubra ou que ele quer ou não quer pra vida dele, é um divisor de água, é o momento que ele tem de vivenciar a escola vivenciar à docência, e o contato com os alunos e se ele terá inteligência emocional para lidar e enfrentar a sala de aula e a partir daí daquele momento tomar uma decisão se ele vai continuar na carreira docente e muitos desses vão até o fim (GESTOR 2).

O PIBID dá a oportunidade aos alunos ainda em formação a escolha, se isso que eles queriam ou não, [...]. No entanto tenho relatos sensacionais de alguns (alunos) que de fato se identificaram [...] hoje temos vários profissionais que passaram pelo programa e que entenderam bem essa dinâmica e que já estão lá atuando na profissão (GESTOR 1).

Vale ressaltar que programa pode despertar e influenciar esses futuros docentes, a quererem atuar e fazer a diferença na educação, construindo valores e habilidades que serão fundamentais para a carreira que pretendem seguir.

A importância da formação inicial dos profissionais da educação é fundamental para o aprofundamento dos conhecimentos das práticas docentes. No entanto, a formação inicial dos docentes fica na dependência de ações das políticas educacionais, de maneira mais coerente e integrada, e, na condição de executivos e legisladores basearem-se em estudos para a tomada de decisões dentro de uma visão mais ampla de contexto educacional e social (GATTI, 2014).

O PIBID é resultado de uma política que visa a formação inicial dos discentes de licenciaturas, e as impressões dos alunos são colocadas abaixo a respeito da importância do programa na sua formação.

Toda a experiência vivida é muito importante para a formação, [...]. O PIBID foi crucial pra mim, foi muito interessante para mim entender que as vezes não é questão de metodologia, e sim da turma e que nem sempre uma metodologia aplicada em um turma, pode ser aplicada em outra, saber como lidar com os alunos, administrar o tempo, foi muito importante pra construção da minha vida profissional e pessoal (BOLSISTA 3).

O programa me auxiliou demais, não só na parte financeira, mas também na parte pedagógica, foi essencial para a profissional que eu sou hoje. [...]. Eu vejo que se eu não tivesse entrado no PIBID, não tivesse tido esse contato com a docência, talvez eu ainda fosse um pouco acanhada dentro da sala de aula, e o aluno que não teve esse contato, ele é mais fragilizado (BOLSISTA 7).

Quando eu entrei no IFCE e logo no 2º semestre já consegui a bolsa do PIBID, já tomei a decisão de ser professor, tanto que eu já entrei no mestrado para o ensino de física. Hoje já faz 3 anos que estou dando aula como profissional e isso devo ao programa (BOLSISTA 5).

O PIBID me deu a oportunidade de amadurecimento da escrita científica, e também do preparo docente, pois estamos lá no fluxo diário da escola conhecendo a rotina, aí você vendo as dificuldades, está vendo como trabalha o professor, aí vai criando estratégias [...] vai também vivendo o **poder da criatividade dentro de escola**, pois muitas vezes o plano que você elabora não será eficaz, aí tem que ter vários planos no gatilho, quanto um plano não dê certo aplica outro e outro e por vai. Isso pra mim foi essencial, viver e conhecer como é trabalhar sob pressão (BOLSISTA 1).

Ao analisar as falas dos discentes bolsistas a respeito das contribuições que o programa teve na sua formação, observa-se que o PIBID subsidiou na

desenvoltura dos alunos, influenciou a decisão de ser professor e os fez compreender as várias possibilidades de metodologia, entender que na educação temos uma gama diversidades e que o professor deve saber lidar com os diversos tipos alunos.

Um ponto que chamou a atenção foi o relato que aponta o momento que parte do conhecimento da realidade escolar e do professor, acabando por desenvolver como é bem-posto “**o poder da criatividade dentro de escola**”, trazendo-nos algumas indagações sobre que tipo de profissional está sendo formado, se para serem profissionais críticos ou simplesmente professores meramente “criativos”.

Segundo Saviani (2011), a política educacional atualmente se pauta no seguinte vetor:

Redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores, isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores (SAVIANI, 2011, p. 13).

Nesse ponto de vista, retomamos a teoria do capital humano, em que a educação dos indivíduos é tomada como elemento essencial para a inserção no mercado. No entanto, o investimento em políticas públicas, principalmente educacionais, é fundamental e é preciso ter como o foco principal, a formação de forma integral.

É preciso repensar a questão da precarização, tendo em vista que não é possível combater esse problema na formação dos professores, sem enfrentar simultaneamente todas as questões das condições que envolvem o exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca (SAVIANI, 2011).

Podemos inferir que, as políticas públicas são essenciais para minimizar esses problemas, todavia, ainda há um longo caminho a se percorrer, enfatizando que a educação deve ser sempre prioridade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco de investigação o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o seu desenvolvimento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus Acaraú*, e teve como indagação “Quais as principais contribuições do programa de iniciação à docência – (PIBID) na formação dos futuros professores dos cursos de licenciatura do IFCE - Campus Acaraú”.

Partindo desse pressuposto, buscou-se explorar a temática através das entrevistas e obter por meio das falas dos envolvidos, a compreensão da relevância do PIBID para a formação docente, assim com a magnitude social do programa investigado, uma vez que a educação básica carece de professores qualificados, sabendo que se trata uma realidade nacional que precisa ser mudada.

Constatou-se, a partir da pesquisa documental, que o programa se mostra com bastante expressão, visto que vem com o intuito de contribuir e elevar a qualidade da formação docente no Brasil, por meio da integralização da teoria e prática, o que contribui satisfatoriamente para aproximação das instituições de ensino superior com as escolas públicas de educação básica.

E, reiterando o que está posto nos documentos, e ter uma percepção da dimensão e eficácia do PIBID, as falas dos beneficiários do programa evidenciaram o que está depositado nos registros oficiais. Os manifestos dos entrevistados exteriorizaram um sentimento de satisfação por terem feito parte do programa, eles reconhecem que possuem um diferencial em relação aos alunos que não participaram, ao mesmo tempo em que desejavam que o programa fosse ampliado para que outros estudantes do campus pudessem passar pela mesma experiência.

Desta forma, é necessário fazer algumas observações que devem ser consideradas a respeito dessa política, se tem como foco o fomento da formação docente, não só deveria ser mantida, mas deveria ser ampliada, tendo em vista que o sua abrangência é limitada, pois complementa a formação apenas de uma parcela dos alunos de licenciaturas, o que reforça a diferenciação entre eles. Isso robustece a teoria do capital humano, e aponta que o indivíduo que investe mais na sua educação terá maiores possibilidades de crescimento profissional. Entretanto, o PIBID, enquanto política pública, deveria ter uma abrangência maior, promovendo a todos os alunos uma formação inicial mais consistente.

Reforça-se a necessidade de políticas públicas iguais ao PIBID, que visem a elevação da educação, bem como outras áreas que são essenciais para beneficiar a sociedade. Devem se tornar políticas de Estado, não de governo, como ocorre na maioria dos casos, gerando descontinuidade quando há mudanças dos governantes.

Outro ponto investigado foi sobre a importância do PIBID na formação dos investigados no Campus Acaraú, pois o programa tem destaque na formação docente. A pesquisa qualitativa constatou que, do ponto de vista dos entrevistados, a vivência no programa foi um fator positivo, pois proporcionou aos envolvidos, melhorias nas relações sociais dentro e fora da escola. Por outro lado, houve o amadurecimento dos processos didático-pedagógico, além de um crescimento profissional diferenciado, construído a partir das experiências vivenciadas nas escolas que atuavam.

De modo geral, os relatos, tanto dos alunos, quanto dos gestores, indicam que o PIBID é importante, não só pelas contribuições formativas do estudante, mas pelo aporte pedagógico à educação básica, pois, os alunos levam às escolas propostas metodológicas diferenciadas que vão de encontro aos métodos tradicionais de ensino trabalhados diariamente nas escolas públicas do município.

Através das falas percebeu-se que essa circunstância acaba impulsionando os professores dessas escolas a refletirem sobre o seu modo de ensinar e a buscarem melhorias na postura profissional.

Outra questão levantada nas falas dos envolvidos foi a formação mais consistente, tendo em vista que o momento em que estão vivenciando a escola, é a oportunidade de relacionar os conceitos teóricos aprendidos na universidade com a prática, o que muitas vezes não é possível apenas com o estágio. Através da pesquisa ficou evidente a importância que esse contato dos alunos bolsistas com ensino da rede básica faz diferença, pois, desde já, podem ter uma noção antecipada e ampla do que lhes espera no futuro quando estiverem atuando como docentes da educação básica, evitando surpresas, inseguranças e medos após a conclusão do curso.

Apesar de indicarem que há uma certa complexidade no trabalho docente, a maioria dos bolsistas entrevistados, apontou que a participação no programa foi fator importante para que esses tomassem a decisão de se tornarem professores, apesar dessa complexidade da profissão, da desvalorização do trabalho do professor, da precarização da profissão, os alunos desejam fazer a diferença na educação brasileira, reconstruindo novos saberes da prática docente, por sua vez, é um ponto

deve ser destacado, pois é visível que o Programa tem contribuído para incentivar os licenciandos a abraçarem a carreira docente.

O entendimento dos gestores e bolsistas participantes da pesquisa revelou que o programa é demasiadamente importante para a formação dos alunos de licenciatura, visto que os colocam para conhecerem a realidade das escolas públicas locais, mostrando o que é necessário primeiramente conhecer, para se preparar para os enfrentamentos da realidade educacional. De acordo com os relatos de ambas as partes, o programa prepara-os para tais infortúnios da educação básica, em razão de que, por terem vivenciado esse momento, sentirem-se preparados para contornar as dificuldades do cotidiano escolar.

Ademais, faz-se o questionamento: será que o programa tem o propósito de preparar o discente para lidar com as várias dificuldades da profissão? Nesse sentido, devemos observar se a formação docente proposta pelo programa está tomando outros caminhos, para que possam além de ter profissionais preparados para atuarem como docente, mas também que sejam capazes de serem críticos e aptos a buscarem melhores condições de trabalho, bem como cobrar a valorização da profissão, não só por parte dos governantes, mas da sociedade em geral.

Em relação ao exercício da prática docente executado nas escolas de Acaraú pelo aluno durante a vigência do programa no campus, a pesquisa mostrou que as atividades desenvolvidas por eles junto às instituições participantes contribuíram significativamente para a melhoria do desempenho profissional, tanto do ponto de vista didático, quanto da escrita científica, ou seja, o PIBID não só formou professores competentes, como também excelentes pesquisadores.

Além da produção de artigos científicos, a produção de materiais didáticos – pedagógicos e a organização de eventos, tais como as feiras de ciências, também tiveram destaques nas entrevistas, pois através dessas ações houve a possibilidade do desenvolvimento de novas metodologias de ensino, principalmente na área da Física, que foi um dos cursos que levou para as escolas uma série de inovações experimentais no âmbito do ensino. Dessa forma, o ensino da física pode ser vivenciado de outra forma, haja vista que foi percebido nos relatos que houve um aumento do envolvimento e da curiosidade dos alunos da educação básica em aprender física de maneira diferente. Isso os bolsistas atribuem ao aprendizado adquirido durante a vivência no programa.

O estudo constatou que a atuação dos coordenadores de área e dos professores supervisores foi primordial para o bom andamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas, tendo em vista os momentos de formação para o melhoramento dos saberes curriculares. Esses momentos de aprendizagem proporcionaram reflexões que repercutiram positivamente na atuação dos futuros professores.

Percebeu-se através dos relatos que o saber da prática permitiu aos bolsistas aprimorarem outras competências, como a evolução pessoal, resultantes das experiências exitosas assimiladas durante a permanência no PIBID.

Vale ressaltar, que a partir do ano de 2018, houve a descontinuidade do programa nas IES e o Campus Acaraú foi uma das instituições afetadas por esse retrocesso no campo da educação brasileira. Posto isso, vale salientar que a supressão do PIBID no IFCE de Acaraú foi uma grande perda, visto que os alunos de licenciatura que ingressaram após o corte, foram seriamente prejudicados no contexto da formação, pois ficaram excluídos das experiências outrora vivenciadas pelos sujeitos investigados.

Entretanto, mesmo com a ruptura do PIBID, podemos responder ao questionamento inicial, que enquanto o programa esteve presente na instituição, seus impactos no IFCE - Campus Acaraú foram positivos e significativos, pois as contribuições na formação docente dos seus bolsistas são visíveis em seus relatos, tendo em vista as experiências vividas e adquiridas durante a trajetória percorrida enquanto estiveram no programa. Essa positividade estende-se a instituição, pois através desta os alunos dos cursos de licenciaturas puderam vivenciar a futura profissão, que hoje já estão dando frutos à sociedade, pois a maioria desses bolsistas, atualmente, são profissionais diferenciados, atuando na região, enquanto outros prosseguiram nos estudos, se aperfeiçoando na pós-graduação. Esses resultados são satisfatórios, não só para esses alunos, como para o campus e principalmente para o município de Acaraú e cidades vizinhas.

Apesar da importância do programa, têm-se ressalvas a serem feitas quanto ao alcance de seus objetivos. Quando se analisa os discursos, surgem preocupações como a de se refletir se estamos voltando para os moldes da formação tecnicista, em que a formação era voltada para o atendimento do mercado. Nessa perspectiva, quando nos discursos dos entrevistados é colocado sobre a preparação ao enfrentamento das condições precárias de trabalho que estão postas na educação

básica, com desvalorização do trabalho docente, e que o bom professor precisa ter várias “cartas na manga” frente a essas questões, isso é um tanto quanto preocupante quando se analisa uma política pública, principalmente educacional, e deve-se ter a preocupação em preparar pessoas críticas que irão lutar por melhores condições de trabalho, ou será que é simplesmente para se conformarem e se adequarem as condições existentes e tornarem apenas professores "criativos" ?

Mesmo com as lacunas que possam ser percebidas nessa pesquisa, e que poderão ser superadas em trabalhos posteriores, a avaliação realizada através da análise de contexto, conteúdo, e da trajetória institucional, revelou que o PIBID é uma política importante de incentivo e qualificação à formação docente, pois promove a inserção dos alunos no ambiente escolar, que é o local de aprendizagem prática e de promoção do desenvolvimento profissional dos licenciandos.

Entretanto, quando se colocam os futuros professores para conviver no ambiente escolar de educação básica da rede pública, não devem se tornar profissionais “conformados” com a realidade escolar, que é imbricada de adversidades, mas sim serem profissionais diferenciados, capazes de questionar e mudar a realidade da educação básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. (coord.). **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias de mudanças. São Paulo: Moderna, 2016.

ABRUCIO, F. L.; SAMIELLI. **Contextualizando a educação brasileira**: trajetória recente, situação atual e perspectivas sociopolíticas. [S. l.]: Instituto Reos. Junho. 2015

AFONSO, A. F. **Os professores da escola de educação básica e suas contribuições dos docentes de iniciação à docência na área de Química**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ALMEIDA, P.R. **Sobre políticas de governo e políticas de estado**: distinções necessárias. Rio de Janeiro: Instituto Millenium, 2016. Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias>. Acesso em: 12 mar.2020.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; BARBOSA, Maria José. Políticas públicas: as possibilidades de reflexões provocadas a partir da avaliação de um projeto. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 5., 2010. Fortaleza, **Anais** [...] Fortaleza: Impreco, 2010. p. 2040-2057.

ARROYO, Miguel. Trabalho – Educação e teoria pedagógica. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARRETO, E.S.S. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil**: embates contemporâneos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em 9 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p..

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 20**. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/2106.

BRASIL. Dec. Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Revogado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Dec. Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Poder

Executivo, Brasília, DF, p. 5, 10 maio 2016. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19.
 Acesso em 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DFv. 134, n. 248, , p. 27834-27841, 23 dez. 1996..

BRITO, A.C. ed. especial: PIBID editorial: **Conexões. Ci. e Tecnol.**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 6 - 7, maio 2019. DOI 10.21439/conexões. v13i1.1690.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 5-24, jul./set. 2006. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_novo_desenvolvimento_e_a_ortodoxia.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O Brasil e o novo desenvolvimentismo. **Interesse Nacional**, São Paulo, ano 4, n.13, p. 76-85, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://interessenacional.uol.com.br/index.php/edicoes-revista/o-brasil-e-onovo-desenvolvimentismo/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Globalização e Competição**: porque alguns países emergentes têm sucesso e outros não. Rio de Janeiro. Altas books, 2018.

BRESSER-PEREIRA, L. C. "O Conceito Histórico de Desenvolvimento Econômico". Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7ConceitoHistoricoDesenvolvimento.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BORGES, M. B.; AQUINO, O.F.; PUENTES, R.V. **Formação de professores no Brasil**: História, políticas e perspectivas: Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 7 ago. 2018.

BUENO, J.L.P.; GOMES, M.A.O. Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação: **Revista Cocar Belém**, Belém, v. 5, n. 10, p.53-64 jul./dez. 2011.

CABRAL, A.; SILVA, C.L.M.; SILVA, L.F.L. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia**, João Pessoa, p. 35-41, dez. 2016.

CAPES. **Portaria normativa CAPES Nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Brasília, DF: Capes, 2009. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBI D.pd. Acesso em: 20 fev. 2020.

CAPES **Portaria nº - 72, de 9 de abril de 2010**. Brasília, DF: Capes, 2010.

Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_PIBID.pdf.

Acesso em: 5 fev. 2019.

CAPES. **PIBID Diversidade**. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em:

<http://capes.gov.br/acessoainformacao/informacoes-classificadas/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/6502-PIBID-diversidade>. Acesso em: 2 fev. 2019.

CAPES. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF:

Capes, 2016. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

CAPES. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: Capes, 2019.

Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/PIBID>. Acesso em: 2 fev. 2020.

CAVALCANTI, M.M.A. Avaliação de Políticas Públicas e Programas

Governamentais: uma abordagem conceitual. **Interfaces de Saberes**, Recife, v. 6, n. 1, 2006.

CARVALHO, L. S. **PIBID de Geografia na Universidade Federal de Goiás:**

proposta e experiências formativas. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

CIAVATTA, M. A. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, v.3, n.3, 2005.

CORNELO, C.S. O aluno enquanto professor: a influência do pibid na formação docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais**

[...]. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16234_8344.pdf.

Acesso em: 18 fev. 2019.

COSTA, B.S. O PIBID no contexto das políticas educacionais de formação docente – análise das licenciaturas plenas do CCET / UFMA. *In*: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luiz. **Anais** [...]. São Luiz: Endipe, 2017. p. 198-206.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DOROTEU, Leandro Rodrigues. Políticas públicas pelo direito à educação no Brasil. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 15, n. 104, set 2012. Disponível em:

http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12209. Acesso em: 22 abr. 2016.

FERNANDES, D. Salas lotadas e pouca valorização: ranking global mostra desgaste dos professores no Brasil. **BBC News Brasil**, Londres, 12 jun. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44436608>. Acesso em: 5 ago. 2019.

FREITAS, C. C.S.; SILVA, M. S. P. O Plano de Desenvolvimento da Educação no contexto do novo desenvolvimentismo brasileiro. **RBPAE**, Goiania, v. 32, n. 1, p. 69-88, 2016.

FRERES, H. A.; JIMENEZ, S.V.; SEGUNDO, M. D. M. Da Teoria do Capital Humano à Teoria do Capital Social: rebatimentos das políticas neoliberais sobre a educação no atual momento histórico. *In*: CBHE INVENÇÕES TRADIÇÕES E ESCRITAS DA HISTÓRIA DO BRASIL, 6., 2011, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Edições da UFES, 2011. v. 1, p. 1-1.

FERREIRA, J. A. Formação continuada e seus reflexos na prática dos educadores. **Núcleo Iniciação Científica**, Paracatu, n 4, 2010. Disponível em: <http://www.atenas.edu.br/Faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAS/REVIST2010/15.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do Trabalho**. 12. ed. – Petrópolis: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em 20 jan. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORPIBID, Fórum nacional dos coordenadores institucionais do PIBID. **Carta do FORPIBID**: contra a opressão e pela coragem de formar professores. Brasília, DF, abr. 2016. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/programa/PIBID/docs/2016/Carta_do_ForPIBID_Contra_opressao_e_pela_coragem_formar_professores.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B.A. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. *In*: XVI– ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP, Campinas. **Anais do XVI – ENDIPE**. Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012. Livro 2, p.16 – 32.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, v. 100, p. 33-46, , 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 19 fev. 2019.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, p. 155. 2009.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Lisiane Santos. **A Importância do PIBID na Formação e Prática Docente dos Licenciandos em Matemática da Uesb Campus de Vitória da Conquista**.

2015. Disponível em:

<http://www2.uesb.br/cursos/matematica/matematicavca/wpcontent/uploads/MONOGRAFIA-DE-LISIANE-SANTOS-GOMES.pdf> 2015. Acesso em: 7 mar. 2019.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp, 1989.

GUERRA, E. L. A. Manual de Pesquisa Qualitativa. **Anima Educação: EAD – Educação a distância**, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://disciplinas.nucleoead.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf. Acesso em 24 mar. 2019.

HERMIDA, J.F. **A reforma educacional na era FHC (1995 – 1998 e 1999 – 2002): Duas propostas, duas concepções**. Campinas: Histed, [2018]. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf . Acesso em: 8 ago. 2018.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAMOSO, L. P. “Neodesenvolvimentismo” Brasileiro: implicações para a integração regional no âmbito do Mercosul” **Soc. & Nat.**, Uberlândia, ano 24 n. 3, 391-404,

set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sn/v24n3/v24n3a02.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LABURÚ, C. E. ARRUDA, S. M. NARDI, R. Por um Pluralismo Metodológico para o Ensino de Ciências. **Ciência e Educação** (UNESP), São Paulo, v.9, n.2, (p.247-260). 2003. Disponível em: file:///D:/UFS%202013-2/MONOGRRAFIA%20I/Revis%C3%A3o%20Bibliogr%C3%A1fica/Forma%C3%A7%C3%A3o_docente/pluralidade.pdf. Acesso em: 06 mar. 2019.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, R. P. **PIBID, formação de professores e encantamento pela docência**: o caso do curso de ciências biológicas do IFCE de Acaraú. 2016. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em ciências Biológicas) - IFCE Acaraú, Acaraú, 2016. Disponível em: biblioteca.ifce.edu.br/index.asp?codigo_sophia=74731. Acesso em: 18 fev. 2020.

MAUÉS, O. C.; SOUZA, M. B. Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2946/2671>. Acesso em: 17 fev. 2019.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M.C.S. Análise Qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Manguinhos, v.17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M.C.S., ASSIS, S.G., SOUZA, E.R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ. 2005.

MIRANDA, R. J. **Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?** um estudo no 1º Ciclo. 2009. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NOVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui. [online]**, São Paulo, v. 25, n.1, p.11-20, 1999. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>. Acesso em: 18 fev. 2019.

OLIVEIRA, A. G. Políticas educacionais e a qualidade da educação nos municípios fluminenses: alguns recortes. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 411-442, abr./jun. 2014.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América latina e suas consequências para os Trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005. Especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 abr. 2019.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-26, 2019. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656527>. Acesso em: 18 fev. 2019.

PAREDES, G.G.O.; GUIMARÃES, O. M. Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química. **Química Nova Escola**, Cascável, PR, v. 34, n. 4, p. 266-277, nov. 2012.

PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, J. C. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: http://boletimef.org/biblioteca/129/Libaneo-Pimenta_Artigo. Acesso em: 02 fev.2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia, do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PAREDES, G.G.O.; GUIMARÃES, O. M. Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química. **Química Nova Escola**, Cascável, PR, v. 34, n. 4, p. 266-277, nov. 2012.

RODRIGUES, F. **As políticas para a Educação Superior nos governos Lula e Dilma: uma análise do Prouni e Fies**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2016.

RODRIGUES, L. C. Proposta para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval**, Fortaleza, n. 1, 2008. Disponível em <http://www.mapp.ufc.br/index.php/pt-br/revista-aval/edicoes>. Acesso em: jun. 2019.

SANT'ANNA, P. A.; Marques, L.O.C. PIBID Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645795>. Acesso em: 20 maio 2019.

SANTOS, K. S. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25. 2011, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: Anpae, 2011.. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0271.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. *In: Revista de Educação*, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v.9, n.1, p. 7-19. Jan./jun. 2011.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2013. 473 p.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceito, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SIQUEIRA, C. W. G. **O Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID e seus impactos sobre a formação inicial de professores**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, M. O. S. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In: SILVA, M. O. S. Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos*. São Paulo: Veras, 2008. p. 89-178.

SILVA, C. C. D. **O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e o seu reflexo na Política de Extensão da Universidade Federal do Maranhão: o caso do Campus Pinheiro**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, A. G.; FREIRE, L. A.; MOTA, C. S. M.; DORNELAS, A.V. L. A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/viewFile/72132/41081>. Acesso em: 09 fev. 2019.

SILVA, S.; GONÇALVES, M.D.; PANIÁGUA, E.R.M. A importância do PIBID para formação docente. *In: ENCONTRO MISSIONEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA*. 3., 2017. Santo Ângelo. **Anais [...]** Santo Ângelo: [s. n.], 2017. p. 1-11.

SILVA, M. O. S. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In: SILVA, M. O. S. Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos*. São Paulo: Veras, 2008. p. 89-178.

SANTOS, E. S.; CAMILLO, V. S. **Capital Humano e Renda do Trabalho no Brasil: uma investigação empírica**. São Paulo: PUC, 2011. Disponível em: http://www4.pucsp.br/eitt/downloads/ix_ciclo/IX_Ciclo2011_Artigo_Elaine_Soares_VI_adimir_Camilo.pdf. Acesso em: 5 maio 2019.

SICSÚ, J.; PAULA, L. F.; RENALT, M. Por que novodesenvolvimentismo? **Revista de Economia Política**, São Paulo. v. 27, n.4, p. 507-524, 2007.

SOUSA, M. A.; BARROSO, R.F. Neodesenvolvimentismo, Política de Ensino Superior e Pós-Graduação no Brasil. *In*: SEMINÁRIO CETROS – CRISE E MUNDO DO TRABALHO NO BRASIL. 6., 2018, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: UECE, 2018. p. 1-12. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-31616-15072018-173517.pdf. Acesso em: 5 mai0 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TESTI, B. M. **Estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de química na UNESP**. 2015. (204 f.) Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.

TINÔCO, D. S.; SOUZA, L. M.; OLIVEIRA, A. B. Avaliação de políticas públicas: modelos tradicional e pluralista. **Revista políticas Públicas**, São Luis. v. 15, n. 2., p. 305-313, jul./dez. 2011.

VALENTE, L. F.; RIBEIRO, B.O.L. Políticas de formação de professores no Brasil nos anos 2000: desafios e possibilidades. Fortaleza: EdUECE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/POLITICAS%20DE%20FORMACAO%20DE%20PROFESSORES>. Acesso em: 20 mar. 2020.

VALLE, B. B. R. **Políticas públicas em educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

VIANNA, C.E.S. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, Lorena, ano 3, n. 4, 2 sem. 2006. Disponível em: <https://www.ebah.com.br/content/ABAAAq-VkAG/1-aula-texto-evolucao-historica-conceito-educacao>. Acesso em: 20 fev. 2019.

XAVIER, Raimundo Rainero. **“A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio da Lei 11.738/2008 valoriza os professores do magistério da educação básica?”** 2015. 172 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID no Instituto Federal do Ceará – campus Acaraú

PESQUISADORA: Mestranda Rosenete Pereira Martins

ORIENTADOR: Professor Dr. Carlos Américo Leite Moreira.

Prezado (a)s

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo: Avaliar o programa institucional de bolsa de iniciação à docência - (PIBID) e suas contribuições para a formação dos licenciandos dos cursos de licenciatura do IFCE – Campus Acaraú, a partir da visão dos alunos bolsistas e dos professores gestores do programa.

1. PARTICIPANTES DA PESQUISA: do IFCE- Acaraú.

2. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Sua participação nesta pesquisa será através de uma entrevista individual com registro em áudio. **Você tem a liberdade de se recusar e pode ainda deixar de participar em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.** Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa.

3. RISCOS E DESCONFORTOS: A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, algum constrangimento que algumas pessoas sentem quando estão fornecendo informações sobre sua atuação profissional. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas estabelecidas pela Resolução 169/96 do Conselho Nacional de Saúde, e não oferecem riscos a sua integridade física, psíquica e moral. Nenhum dos procedimentos oferece riscos a sua dignidade.

4. CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos registros em áudio e anotações. Seu nome não será mencionado em nenhum momento, visto que todos os registros serão analisados em conjunto, garantindo o caráter anônimo das informações. Os resultados poderão ser utilizados em eventos e publicações científicas.

5. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que a mesma nos forneça subsídios científicos da Política em estudo, que contribuam para o aperfeiçoamento da mesma.

6. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu,

DOU O MEU CONSCIENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

_____, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante

Os resultados desta pesquisa serão posteriormente apresentados à Instituição, bem como poderá ser disponibilizado para qualquer interessado, bastando entrar em contato com a pesquisadora responsável no endereço abaixo.

Endereço da pesquisadora

Nome: Rosenete Pereira Martins

Instituição: Instituto Federal do Ceará -*campus* Acaraú

Endereço: Av. Des. Armando de Sales Lousada, s/n, bairro Monsenhor Edson Magalhães, Acaraú-CE.

Telefone para contato: 88 - 999918826

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DE ÁREA NO IFCE CAMPUS ACARAÚ

- 1) Como se deu sua trajetória no programa no campus Acaraú?
- 2) Como você avalia o programa PIBID? E qual a importância do mesmo na formação dos estudantes de licenciaturas do *campus* Acaraú?
- 3) Como acontecia o acompanhamento dos estudantes quando bolsistas do PIBID?
- 4) Enquanto gestor (a) do programa no campus Acaraú como você descreve o desenvolvimento dos estudantes desde sua entrada até sua saída do programa e a identificação dos mesmos com a docência?
- 5) Quais as atividades desenvolvidas pelos alunos bolsistas e qual relação com as escolas de ensino básico da região?
- 6) De que forma você avalia a implantação do Residência Pedagógica, tendo em vista a redução do investimento no PIBID?
- 7) Qual sua avaliação a respeito da descontinuidade do programa no campus Acaraú?
- 8) O programa procura incentivar a formação docente em nível superior de forma a contribuir para valorização do magistério? De que forma?
- 9) O programa prepara os futuros professores para o enfrentamento das dificuldades da profissão docente como: precarização dos ambientes, baixos salários; falta de insumos para o trabalho entre outros? De que forma isso era abordado.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS BOLSISTAS DO PROGRAMA PIBID NO IFCE CAMPUS ACARAÚ

- 1) Como se deu sua trajetória no programa no campus Acaraú?
- 2) Como você avalia o programa PIBID? E qual a importância do mesmo na sua formação?
- 3) Relate como se dava o acompanhamento de suas atividades enquanto bolsista do PIBID?
- 4) Quais as atividades desenvolvidas durante a bolsa que foram essenciais no desenvolvimento da sua vida profissional? Fale um pouco da relação com as escolas de ensino básico da região?
- 5) De que forma você avalia a implantação do Residência Pedagógica, tendo em vista que houve a redução do investimento no PIBID?
- 6) Qual sua avaliação a respeito da descontinuidade do programa no campus Acaraú?
- 7) Como você avalia a sua formação docente enquanto aluno bolsista do PIBID?
- 8) O programa procura incentivar a formação docente em nível superior de forma a contribuir para valorização do magistério? De que forma?
- 9) O programa prepara os futuros professores para o enfrentamento das dificuldades da profissão docente como: precarização dos ambientes, baixos salários; falta de insumos para o trabalho entre outros? De que forma isso era abordado.