



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

MARCIO MONTEIRO CUNHA

**O PIBID SOB A PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS: ESTUDO
EXPLORATÓRIO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

FORTALEZA - CEARÁ

2015

MARCIO MONTEIRO CUNHA

O PIBID SOB A PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS: ESTUDO
EXPLORATÓRIO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 29/09/2015

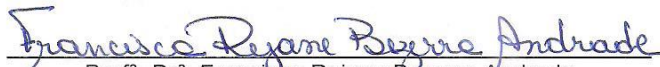
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Jeannette Filomeno Pouchaim Ramos
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof^a. Dr^a. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof^a. Dr^a. Francisca Rejane Bezerra Andrade
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho

Este trabalho é dedicado a todos aqueles
que acreditam que pela educação
faremos a revolução.

AGRADECIMENTOS

Como cristão, não poderia deixar de agradecer, primeiramente, a Deus pela vida e tudo o que tem me concedido no momento e na hora certa.

A Rita de Cassia, minha companheira, esposa, amiga e amante, pelo incentivo e apoio.

A minha mãe Lúcia Cunha, mulher forte, batalhadora e guerreira que, na ausência do meu pai, teve que assumir as duas funções.

Aos meus sobrinhos Pedro e André que, muitas vezes, não contaram com a minha companhia no seu desenvolvimento.

A minha orientadora, professora doutora Jeannette Ramos, pelos seus ensinamentos e paciência que teve com a minha falta de experiência em pesquisar.

Às professoras doutoras Isabel Sabino e Rejane Andrade, que tanto contribuíram na banca com suas valiosas sugestões.

A Coordenação e Secretaria do MPPPP, pela disposição, presteza e generosidade em nos atender.

Aos professores do MPPPP, por compartilhar e constituir o conhecimento com seus alunos.

Aos companheiros de Instituto Federal (alunos, colegas professores e chefia) que na minha ausência durante o período das aulas do mestrado foram compreensivos e “seguraram as pontas”.

À amiga Marcia Melo, pela atenção e fornecendo material para leitura.

Aos companheiros de turma do MPPPP, com os calorosos debates entre socialistas e liberais.

Aos ex-bolsistas PIBIDIANOS do subprojeto da Matemática do *campus* Crateús, que sempre se mostraram solícitos e disponíveis a responder meus questionamentos.

E a todos aqueles contribuíram, direta ou indiretamente, para que pudesse ser concretizado este sonho do mestrado.

A todos meu muito, mas muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho ora apresentado possui como objetivo central analisar, na compreensão dos seus sujeitos participantes, egressos do Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus* Crateús do Instituto Federal do Ceará de Educação Ciência e Tecnologia - IFCE, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, uma política pública voltada para o estímulo e a valorização da formação de professores para a Educação Básica, tem contribuído na formação inicial dos estudantes nesta instituição. De forma específica, buscou-se verificar como o subprojeto do PIBID está estruturado no Curso da Licenciatura em Matemática e destacar as atividades desenvolvidas no Programa como política pública para a formação docente; investigar o entendimento dos estudantes egressos da Licenciatura em Matemática, ex-bolsistas do Programa, sobre a contribuição do PIBID na sua formação, e Identificar o diálogo estabelecido entre teoria e prática no Curso de Licenciatura em Matemática do IFCE *Campus* Crateús e o subprojeto PIBID da Matemática. Sua efetivação foi baseada numa abordagem qualitativa, com o referencial teórico-metodológico no Estudo de Caso. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: a observação participante, a aplicação de questionário *online*; e a pesquisa documental. Participaram como sujeitos, cinco egressos do curso, estudantes da Licenciatura em Matemática ex-bolsistas do Programa. No intuito de contextualizar historicamente a trajetória da formação de professores no Brasil, foram utilizados como referencial teórico, autores como Gatti (2011), Saviani (2009) e Tanuri (2000). Em seguida, na busca de ampliar o desenvolvimento e entendimento a respeito da criação e implantação do PIBID, foi discutido o papel do Estado e destacadas as políticas públicas implementadas dos anos 1990 aos dias atuais tendo como base teórica Diniz-Pereira e Amaral (2010), Soares (2006), Ramos (2005), Torres (1996), Corragio (1996) e Tomasi (1996). Os resultados mostraram que o PIBID, apesar das suas limitações, apresenta-se como maior programa de bolsas da instituição, estimulando o desenvolvimento de novas práticas e metodologias e contribuindo, de acordo com seus objetivos de criação, para a formação inicial de professores, ao estabelecer o diálogo entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação Docente. PIBID.

ABSTRACT

This work presented herein has as main objective the analysis, the understanding of the participating subjects, Bachelor of graduates in Crateús Campus Mathematics of Ceará Federal Institute of Science and Technology Education - IFCE as the Institutional Program Initiation Scholarships to Teaching - PIBID, a public policy for the stimulation and enhancement of teacher training for basic education, has contributed to the initial training of students in this institution. Specifically, it sought to determine how the subproject PIBID is structured in the Course of Degree in Mathematics and highlight the activities in the program as public policy for teacher training; investigate the understanding of graduating students of Degree in Mathematics, alumni of the program, on the contribution of PIBID in their training, and identify the dialogue between theory and practice in Mathematics Degree Course IFCE Campus Crateús and PIBID subproject of Mathematics. Its effectiveness was based on a qualitative approach with the theoretical and methodological framework in Case Study. The instruments used for data collection were: participant observation, applying online questionnaire; and documentary research. The subjects, five graduates of the course, students of the degree in Mathematics alumni of the program. In order to historically contextualize the history of teacher education in Brazil, it was used as theoretical framework, authors such as Gatti (2011), Saviani (2009) and Tanuri (2000). Then, seeking to expand the development and understanding of the creation and implementation of PIBID, discussed the role of the state and highlighted the public policies implemented in the 1990s to the present day the theoretical ground Diniz Pereira and Amaral (2010) Soares (2006), Ramos (2005), Torres (1996), Corragio (1996) and Tomasi (1996). The results showed that the PIBID, despite its limitations, is presented as largest institution scholarship program, encouraging the development of new practices and methodologies and contributing according to their creation goals for initial teacher training, to establish dialogue between theory and practice.

Keywords: Public Policies, Teacher Training. PIBID

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - – Perfil dos ex-bolsistas participantes do Programa.....	21
Quadro 2 - – Trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações do PPGE - UECE	25
Quadro 3 - – Legislação utilizada para entendimento e fundamentação sobre a Educação e formação de professores.....	35
Quadro 4 - – Programas desenvolvidos pela CAPES voltados para a formação docente	52
Quadro 5 - – Professores de Matemática atuando na 13ª CREDE.....	65
Quadro 6 - – Distribuição dos subprojetos do PIBID nos <i>Campi</i> do IFCE.....	67
Quadro 7 - – Distribuição da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado.....	84
Quadro 8 - – Disciplinas que formam a prática como componente curricular.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IFCE	Instituto Federal do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNV	Projeto Novo Vestibular
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	17
2.1 A metodologia utilizada na pesquisa	17
2.2 Os sujeitos e o <i>locus</i> da pesquisa.....	20
2.3 Coleta de dados	22
2.4 Análise dos dados	28
3 MOVIMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	30
3.1 Breve percurso da política de formação de professores	30
3.2 Formação docente: dos anos 1990 ao início do século XXI	34
3.3 Influência externa nas políticas internas educacionais	42
3.3.1 Políticas educacionais e formação docente nos governos FHC e Lula: <i>continuum</i> e rupturas	47
3.3.2 Programas complementares de formação inicial e continuada	53
3.3.3 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	57
4 A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ <i>CAMPUS</i> CRATEÚS 62	
4.1 PIBID e a Licenciatura em Matemática: Estruturação, funcionamento e estratégias formativas	62
4.2 O PIBID na concepção dos sujeitos	73
4.3 A articulação entre teoria e prática na formação do licenciando em Matemática.....	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS EX-BOLSISTAS DO SUBPROJETO PIBID – IFCE <i>CAMPUS</i> CRATEÚS	97
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO ORTOGRÁFICA	99

1. INTRODUÇÃO

É muito comum ouvirmos em conversas do cotidiano, no senso comum, que somente por intermédio de uma educação de qualidade conseguiremos resolver parte das mazelas sociais do País, uma vez que por meio desta, teremos como capacitar crianças, jovens e adultos com os conhecimentos, habilidades e a confiança de que precisam para constituir um futuro melhor, possibilitando assim enfrentar e combater a pobreza e as injustiças sociais.

Nesta realidade, a formação do professor assume papel de destaque em busca de uma educação de qualidade, pois partimos da ideia de que uma má formação docente configurara uma das principais razões pela baixa qualidade da educação e dos elevados índices de repetência e evasão escolar no Brasil (MELO e LUZ, 2005).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 20 de dezembro de 1996, a formação e a valorização da carreira docente ganham destaque e passam a ser responsabilidade tanto do Governo Federal como dos estados e municípios. Entre algumas medidas a serem adotadas por esta lei, estão: promover uma formação inicial e continuada de qualidade e adoção de mecanismos que facilitem o acesso e a permanência nos cursos de formação de professores em nível superior. Nesta circunstância, o papel do Estado e a formulação de políticas públicas voltadas para este fim desempenham função primordial, balizando a formação dos profissionais que atuarão no magistério e este por sua vez, venha a contribuir para a melhoria da qualidade da educação formal no País.

Neste propósito, na qualidade de integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no rol das políticas públicas voltadas para a formação de professores é lançado, no plano nacional, pelo edital MEC/CAPES/FNDE, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Este busca fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da sua formação em nível superior e a melhoria da qualidade da educação básica pública, e se constitui como objeto de estudo desta pesquisa. O ensaio em tela tem como propósito investigar a relevância deste programa como parte integrante das políticas públicas na formação dos futuros docentes da licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Ceará - IFCE *Campus* Crateús.

Inserido em um espaço educacional e atuando como professor no Curso de Licenciatura em Matemática, a opção por efetivar uma pesquisa sobre os impactos de uma política pública voltada para a formação docente foi paulatinamente motivada pelo contexto

social no qual nos encontramos, o espaço da sala de aula, pois, em alguns momentos, nossa vida pessoal se confunde com a profissional.

Licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará - UFC e bolsista de extensão no Projeto Novo Vestibular¹ - PNV, este momento, experiência única durante a formação inicial, foi muito rica pelo fato de termos vivenciado na prática o cotidiano da sala de aula, atuando como professor/bolsista da disciplina de História neste projeto. Na verdade, pudemos constatar a falta de nexos entre o currículo abordado no curso de História e aquilo que agora tínhamos que colocar na prática. Com suporte nesta experiência, notamos como é importante e valioso o contato ainda no processo de formação com o ambiente de trabalho, pois foram situações que exigiram uma diversidade de saberes aplicados à prática escolar e que pela primeira vez a articulação entre teoria e prática se revelou limitada.

Da mesma forma, como professor efetivo do Instituto Federal do Ceará, pudemos juntamente com os alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, muitos destes bolsistas do PIBID, ouvir relatos semelhantes ao que passamos como bolsista do PNV, pois volta e meia discutíamos durante as aulas a relação entre teoria e prática e as dificuldades que eles encontravam no cotidiano escolar, percebidas principalmente após o ingresso no Programa.

O fato de não nos afastar para cursar o Mestrado e permanecer ministrando as aulas regularmente no Curso da Licenciatura proporcionou uma aproximação ainda maior do objeto de estudo e o campo delimitado. Esta experiência foi rica, pois, ao mesmo tempo em que iniciávamos as pesquisas, era-nos possível simultaneamente, discutir questões com os licenciandos sobre a importância de uma política como o PIBID para a formação inicial de professores. Essa dinâmica possibilitou não apenas discussões desconectadas, restritas sobre o papel das políticas de formação docente, mas, também, a cerca do que Pimenta e Lima (2008) chamam de reflexão sobre o saber e a prática docente, levando-nos à elaboração da identidade docente, mesmo não sendo este o objeto de estudo desta pesquisa.

Além dos aspectos pessoais e profissionais para a realização do estudo sobre o PIBID, Diniz-Pereira e Amaral (2010) destacam que todo programa de formação inicial de professores deveria se fundamentar em alvo de análise na instituição formadora, pois projetos de investigação sobre a formação docente possibilitariam não só a reflexão sobre o preparo que está sendo executado nessas instituições, mas, sobretudo, reconstituir a propositura de sua formação.

¹ O Projeto Novo Vestibular (PNV) é um programa de Extensão do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará, fundado por iniciativa dos alunos do curso de História que faziam parte do Centro Acadêmico no ano de 1986. Trata-se de um cursinho pré-vestibular de caráter popular em que alunos dos cursos de licenciatura da Universidade atuam como professores/bolsistas.

Propondo superar problemas históricos na formação de professores e visando a possibilitar a correção de problemas que surjam na formação docente, o PIBID procura, ainda na condição de estudante da licenciatura, corrigir ou pelo menos apontar soluções para tais problemas durante seu processo inicial de formação, influenciando diretamente, na qualidade da Educação.

Iniciativa como a do PIBID não é única e nem isolada, pois desde os anos 1990 não faltaram programas e ações governamentais com vistas à formação docente. Segundo dados obtidos no *site* do MEC² hoje são 26 programas em diversificadas áreas de atuação com esta finalidade. É fato que programas e políticas existem sobre o tema, porém deve-se refletir se estas políticas cumprem o propósito para o qual foram planejadas e postas em prática, e se as metas e objetivos traçados estão sendo alcançados, daí a necessidade de estudos sobre estes programas e ações (FARIAS & ROCHA 2012), incluindo-se o PIBID.

Não se fala em priorizar um tipo de formação em detrimento de outro, ou seja, a formação inicial sobre a continuada, tampouco o contrário. São distintas fases na formação do professor que em ambos os casos, fazem parte de um todo que se complementa e se constitui em torno de todo o processo educativo influenciando positiva ou negativamente na qualidade da educação. A formação inicial, contudo, quando bem feita, poderá exigir menos esforços, perda de tempo e gasto financeiro, sendo a formação continuada um aprimoramento, atualização da primeira.

Nessa perspectiva, o PIBID pode contribuir para a formação dos licenciandos em Matemática do IFCE *Campus* Crateús, à medida que auxilie na identificação de suas necessidades formativas. O aluno da licenciatura precisa elaborar sua identidade docente no decorrer de seu curso, passando a se perceber como professor, o que exige maior tempo em contato com a escola e com a sala de aula.

Para dispormos de um professor que possua uma conduta consistente e firme em face do real e do conhecimento, não bastam o controle e domínio do assunto específico, possuindo o máximo de informações. Faz-se imprescindível conceber como o aluno se apoderará e irá conferir significados a esse conteúdo (TARDIF, 2002). Do contrário, não irá transpor o nível aparente do conteúdo tratado e se limitará apenas às exposições mecânicas dos dados, contribuindo para a passividade do licenciando.

Pimenta e Lima destacam que, neste processo “Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento em

² Ver em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acessado em 22 de abril de 2015.

situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, a priori, como necessárias ao bom desempenho docente”. (2008, p. 9)

Com suporte nesta formação, relacionando teoria e prática, o futuro professor – aluno da licenciatura – passa a ter uma reflexão crítica e contextualizada de determinados conceitos, e também, no momento da prática promover uma (re)significação contínua e processual de sua práxis. Nesse sentido, como política, o PIBID é expresso como uma oportunidade para refletir sobre a formação docente, uma vez que, no Decreto 7.219/10 que institui o PIBID, consta:

[...] Art. 3º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

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

As políticas públicas e instituições educacionais de formação de professores assumem, então, papel de destaque durante este processo, pois, ao mesmo tempo em que formam cidadãos, também os capacitam para serem os futuros profissionais que atuarão nas mais diversas áreas, entre estes, especialmente, as licenciaturas, espaço que por sua excelência se dedica a ser o lugar da formação de professores.

Realizar uma pesquisa sobre a relevância de uma política pública para a formação de professores no Brasil não se restringe a uma mera delimitação temática, pelo contrário, envolve um conjunto de ações que devem ser aplicadas sobre todo o processo educativo. Apesar da importância e do mérito de ser um estudo de uma política que foca o professor e sua formação, este não deve ser o caminho único para alcançarmos uma educação de qualidade, conforme Gatti, Barretto e André (2011) destacam:

[...] não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem

fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores. (2011, p. 15).

Assim, em muitos aspectos, o PIBID, como uma das estratégias para elevar a qualidade da educação, busca superar lacunas encontradas na formação de professores para atuar na Educação Básica e dar ensejo a uma vivência maior com a realidade encontrada nas escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio, constituindo-se como prática, fundamentada na teoria e refletindo novos conhecimentos constituídos e compartilhados entre todos os sujeitos envolvidos nesse processo, sejam eles: estudantes do Ensino Básico, estudantes do Ensino Superior que atuam como professores/bolsistas, docentes do Ensino Básico que atuam como supervisores, docentes do Ensino Superior que atuam como coordenadores de área e coordenador institucional.

Sendo assim, na percepção do aluno egresso do curso e ex-bolsista do Programa buscamos responder à questão central desta pesquisa que é: **de que modo o PIBID, como política pública de formação de professores, contribui na formação inicial dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Ceará *Campus* Crateús?**

Com suporte neste questionamento desenvolvemos o objetivo central desta pesquisa, que é analisar de que modo o PIBID, na perspectiva dos ex-bolsistas egressos do curso, contribui para a formação docente na Licenciatura em Matemática no *Campus* de Crateús.

Além deste escopo de fulcro, outros mais específicos desdobram-se em:

- verificar como o subprojeto do PIBID está estruturado no Curso de Licenciatura em Matemática e destacar as atividades desenvolvidas no Programa como política pública para a formação docente;
- investigar o entendimento dos estudantes egressos da Licenciatura, em Matemática, ex-bolsistas do Programa, sobre a contribuição do PIBID na sua formação; e
- identificar o diálogo estabelecido entre teoria e prática no Curso de Licenciatura em Matemática do IFCE, no *campus* Crateús e o subprojeto PIBID da Matemática.

Por meio deste trabalho, esperamos que o PIBID, como política pública para formação de professores, desempenhe de forma satisfatória os objetivos propostos da sua criação, bem como atenda a preocupação do Poder Público na melhoria e qualidade da educação por meio da qualificação e aperfeiçoamento dos futuros profissionais da Educação.

Para melhor entendimento, esta investigação está estruturada em cinco capítulos: O primeiro trata da parte introdutória, em que definimos o problema que move este trabalho, a sua justificativa, relevância e os seus objetivos, central e específicos.

No segundo ponto, destacamos o percurso metodológico utilizado, tendo como base o Estudo de Caso exploratório, do tipo qualitativo, utilizando como instrumentos de coleta de dados a análise documental referente as políticas públicas, o levantamento bibliográfico sobre formação docente e publicações sobre o Programa, a aplicação de questionário *online* junto a cinco egressos da licenciatura, ex-bolsistas do programa, e a observação participante, com o exame minucioso de dados quantitativos com sua posterior análise e interpretação. Como base teórica norteadora, nos lancemos nos ensinamentos de Yin (2001), Minayo (2011), Gil (2002), Bogdan & Biklen (1994) e, para posterior exame dos dados, a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977).

Com relação ao terceiro módulo, desenvolvemos uma sucinta descrição sobre as políticas públicas de formação docente no transcurso da história do Brasil, recorrendo, para referência, a Tanuri (2000), Gatti (2011) e Saviani (2009). Posteriormente discutimos o papel do Estado na elaboração destas políticas nos anos 1990 e início do século XXI, verificando o movimento de rupturas e permanências, até chegar ao PIBID, levando em consideração o seu contexto político-econômico. Para subsidiar teoricamente esta discussão, nos hospedaremos, como aporte, nos trabalhos de Diniz-Pereira e Amaral (2010), Soares (2006), Ramos (2005), Torres (1996), Corragio (1996) e Tomasi (1996) além de dados obtidos pelo *site*³ da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES, leis, portarias e resoluções sobre as políticas atuais de formação docente, desde a LDB ao PIBID, procurando esclarecer como estão dispostos e organizados.

Em seguida, no quarto segmento, com apoio em nossos objetivos e no referencial teórico, serão apontados os resultados obtidos da reflexão acerca dos impactos de uma política de formação de professores sobre prática docente. Seguem-se considerações finais – capítulo 5.

Alertamos para o fato de que a culminância desta pesquisa não tem a pretensão de se esgotar nela mesma, muito pelo contrário, esperamos contribuir com outras pesquisas a respeito de tão instigante assunto.

³ Informações disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/>

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Podemos definir uma pesquisa científica como um meio racional e sistêmico, cujo objetivo busca possibilitar respostas a problemas propostos. A pesquisa é postulada quando não dispomos de informações suficientes que satisfaçam aos problemas expressos ou que respondam a tais questionamentos, mas de modo difuso ou desorganizado.

A busca é realizada por meio de conhecimentos acessíveis e por via de criteriosa manipulação de técnicas, métodos ou demais procedimentos científicos, desenvolvendo-se no transcorrer de um extenso percurso, envolvendo inúmeras etapas e se estendendo desde a proposição ajustada de um problema à busca de resultados satisfatórios (GIL, 2002).

Nesse sentido, este capítulo expressa o percurso teórico e os procedimentos metodológicos aplicados na realização desta pesquisa, o que outras investigações trazem sobre a temática, os sujeitos envolvidos, o *locus* de estudo e, por fim, o recolhimento dos dados, explicitando sua posterior análise.

2.1 A metodologia utilizada na pesquisa

Como lecionam Minayo, Deslandes e Gomes, a metodologia de uma pesquisa é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (2011, p. 14). Assim, a metodologia como estudo dos métodos será o caminho percorrido e a abordagem de uma determinada realidade.

Por se tratar de estudo de natureza básica, que procura analisar a contribuição de uma política pública, o PIBID, para a formação dos egressos de um curso de licenciatura, a pesquisa aqui desenvolvida configura um Estudo de Caso único, uma vez que pretendemos conhecer em profundidade uma dada realidade: a relevância do PIBID como política pública na formação do futuro professor egresso da Licenciatura em Matemática e ex-bolsista do Programa do Instituto Federal do Ceará *Campus Crateús*.

Este método de pesquisa justifica-se por se tratar de um modelo indutivo em que uma teoria busca conhecer uma dada realidade através da observação experimental enfatizando a interação entre os dados coletados e sua posterior análise. Conforme Yin (2001), o estudo de caso pode ser definido como um método de pesquisa de natureza empírica que tenta esclarecer um fenômeno, normalmente contemporâneo, inserido num âmbito real, quando os limites entre os fenômenos e o conjunto de circunstâncias em que ele se insere não

estão claramente bem definidos, ou seja, sua utilização decorre da tentativa de compreender fenômenos sociais complexos que então se apresentam, sendo o PIBID uma política atual que visa a aperfeiçoar e valorizar a formação docente e ainda não se sabe até que ponto ela cumpre com seus objetivos na prática.

Na elaboração de uma pesquisa, muitas podem ser as estratégias de busca para sua realização, como levantamentos, análise de informações em arquivos, experimentos ou mesmo pesquisas históricas, tendo cada uma delas particularidades na coleta e análise dos seus dados e cada expressando aspectos negativos e positivos a serem destacados na sua escolha (YIN, 2001).

Para Robert Yin (2001), a utilização do estudo de caso se justifica por ser um meio de análise dos acontecimentos contemporâneos e que os comportamentos mais relevantes não têm como ser manipulados. Conta, ainda, com muitas técnicas, utilizadas em outros métodos de pesquisa, como o caso das buscas históricas, mas se diferencia, sobretudo, pelo seu caráter de acrescentar duas outras fontes de evidência normalmente não utilizadas nas pesquisas históricas: a observação direta e uma série sistemática de entrevistas. Ainda segundo o mesmo autor, o que diferencia o estudo de caso das demais estratégias de pesquisa, além das condições já citadas é o fato de não exigir controle sobre eventos comportamentais e razão de focalizar eventos contemporâneos.

Destacamos, ainda, a forma da questão de pesquisa, pois, utilizando e fazendo questões do tipo “como” ou “por quê” em relação a um conjunto de acontecimentos, o pesquisador não possui nenhum ou pouco controle sobre eles (YIN, 2001, p. 24).

O estudo de caso não necessita de uma interpretação apurada e completa. Muito pelo contrário, seu objetivo é proporcionar uma estrutura de debate e discussão, sendo o propósito deste estudo não o de proporcionar um conhecimento definitivo e preciso sobre a contribuição do Programa para a formação de todos os alunos que foram bolsistas, mas compreender como ele de maneira global, contribui para a formação docente, atendendo total ou parcialmente, ou não atendendo aos seus objetivos propostos por uma legislação.

A escolha do estudo de caso legitima-se, com efeito, porque falar sobre Educação, em especial, no que se refere às políticas de formação de professores, representa algo extremamente amplo e extenso. Ramos destaca a noção de que, “além do desafio de compreender o objeto em movimento, o campo de pesquisa em educação é complexo, portanto, impossível de ser apreendido em sua totalidade”. (2009, p. 38).

O campo de pesquisa das políticas públicas voltadas à formação docente é uma fonte inesgotável e o conhecimento não se exaure aqui, fato que não invalida o conhecimento

produzido, muito pelo contrário, serve de aporte para pesquisas futuras a respeito do campo de investigação.

No tratamento desta pesquisa, o estudo de caso não é apenas uma estratégia exploratória, mas retrata certa realidade, o dia a dia da sala de aula e a formação do estudante - futuro docente - sendo a fonte direta dos dados. Exploratória, porque, segundo Gil, “pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (2011, p. 41), pois intenta-se familiarizar ainda mais sobre o PIBID, possibilitando que pesquisas posteriores possam obter precisão e compreensão sobre esta política.

A abordagem utilizada é do tipo qualitativa, pois estamos mais preocupado com o processo e a dinâmica envolvida do que com a sua estrutura. Godoy (1995) aponta que uma pesquisa qualitativa por via de um estudo de caso é a análise de uma unidade de estudo rica em dados descritivos, tem um plano aberto, ajustável e salienta a realidade de forma multifacetada e contextualizada. Ainda segundo a mesma autora destaca, o estudo de caso “visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular”. (GODOY, 1995, p.25). Sendo assim, o caráter descritivo que se pretende compreender da pesquisa ou o intuito de se atingir um fenômeno complexo na sua plenitude constitui elemento que solicita como necessário o emprego de um método qualitativo.

Apesar da diferença epistemológica entre as abordagens qualitativas ou quantitativas uma pesquisa pode assumir as duas combinações ao mesmo tempo. Bogdan & Biklen (1994), no entanto, nos advertem de pesquisadores com pouca experiência, ao tentarem esta combinação, correm o risco de não satisfazerem os predicados de qualidade para nenhum dos dois tipos de abordagem.

O emprego de uma abordagem qualitativa em uma investigação na Educação se justifica pelo fato de ser a análise que o investigador fará dos dados, pois, ao contrário do que pensavam os positivistas, ao pesquisador, cabia apenas a função de descrever, relatar o que diziam os dados e documentos oficiais. Nesta abordagem, o papel do pesquisador será questionar e dialogar com estes dados e documentos, interpretar a realidade descrita por distintos sujeitos num determinado contexto em que “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. (BOGDAN & BIKLEN 1994, p. 16).

Bogdan & Biklen (1994) destacam cinco características inerentes a uma abordagem qualitativa de uma pesquisa: 1 - o pesquisador é seu principal instrumento, ou seja, participa diretamente recolhendo os dados em contato direto, seja por anotações

manuscritas ou por materiais áudio visuais, não dissocia a ação do contexto para não perder seu significado. Daí a importância de conhecer o local onde os bolsistas do programa atuaram, que atividades foram desenvolvidas na escola e participar junto a eles do seu convívio social formativo; 2 - os dados coletados são descritivos não traduzidos simplesmente em números, mas em relatos de experiências e histórias; 3- o processo é mais importante que os resultados; 4 - a análise é realizada de maneira indutiva, não tem a pretensão de colher dados para atestar hipóteses previamente estabelecidas, e 5 – importância na definição que as pessoas apresentam das situações.

Desta forma, esperamos que, por meio do método do estudo de caso numa abordagem qualitativa possamos, de acordo com o tema proposto, ser a maneira mais adequada para responder os objetivos definidos e questões delineadas nesta pesquisa.

2.2 Os sujeitos e o *locus* da pesquisa

Constituiu-se como o *locus* do estudo sob relato o Instituto Federal do Ceará⁴, *Campus Crateús*⁵, onde se desenvolve o Curso de Licenciatura em Matemática. Inicialmente, a ideia era trabalharmos com todos os alunos que foram bolsistas do Programa desde sua implantação em agosto de 2012 no Curso de Licenciatura em Matemática, selecionados pelo Edital da CAPES nº 011/2012, até os atuais selecionados pelo Edital nº 61/2013, da CAPES. Esta proposta se desenvolveu assim pelo fato de não serem muitos os alunos que participaram como bolsistas do Programa no período de 2012 a 2014.

Levando em consideração, no entanto, o objetivo central desta pesquisa que, procura desvendar como o aluno bolsista do Programa percebe a importância desta política pública para sua formação, e a dificuldade que encontramos em localizar muitos dos ex-bolsistas por conta da evasão⁶ no Programa, mudamos o foco e o perfil dos sujeitos pesquisados.

⁴ Criado pela lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tendo como um de seus objetivos ministrar em nível de Educação Superior cursos de formação docente ou mesmo programas especiais de formação pedagógica, com base para atuarem no Ensino Básico, especialmente nas áreas da Matemática e Ciências da Natureza.

⁵ A pedra fundamental do *campus* foi lançada em 2008 e a conclusão parcial da obra ocorreu em julho de 2010. Suas atividades iniciaram em agosto do mesmo ano com os cursos técnicos integrados em Química e Edificações e superior com a Licenciatura em Matemática.

⁶ Utilizaremos como critério para definir o conceito de evasão escolar o daquele estudante que por um motivo ou outro (pessoal, social ou mesmo por parte da instituição escolar) deixa de frequentar as aulas, caracterizando o abandono durante o período letivo.

No intuito de obter maior controle e precisão sobre os dados levantados selecionamos os alunos egressos⁷ do Curso que foram bolsistas do Programa, pois estes, pelo fato de já terem concluído a licenciatura, poderiam estar atuando como docentes nas escolas da região, e por meio do relato das experiências vividas como bolsistas do programa poderiam explicar com maior propriedade sobre a importância e a relevância desta política para sua formação, transformando o conhecimento teórico em saber prático e reelaborando seu exercício docente. Assim, foram contados 11 ex-bolsistas que concluíram o curso no ano de 2014, dos quais apenas cinco responderam as questões solicitadas.

No quadro abaixo é possível observar o perfil dos alunos que participaram do projeto e responderam às perguntas propostas.

Quadro 1 – Perfil dos ex-bolsistas participantes do programa

Codínome / Egressos	Gênero	Idade	Ano de Ingresso no curso	Ano de conclusão do curso*	Período que foi bolsista do PIBID
Manu	Masculino	22	2010.2	2014.2	Agosto de 2012 a junho de 2014
Stef	Masculino	21	2011.1	2014.2	Agosto de 2012 a junho de 2014
Araújo	Masculino	29	2011.1	2014.2	Março de 2013 a outubro de 2014
Kratos	Masculino	23	2011.1	2014.2	Março de 2013 a outubro de 2014
Daiana	Feminino	23	2010.2	2014.1	Agosto de 2012 a junho de 2014

Fonte: Elaborada por nós com base nos dados da pesquisa.

* Em razão da greve de professores, ocorridas anos de 2011 e 2012 os semestres 2013.2 e 2014.1 foram concluídos em junho e novembro de 2014, respectivamente.

Os egressos participantes desta pesquisa foram selecionados pelo Edital CAPES 11/2012. A maioria dos entrevistados pertence ao sexo masculino e deste total quatro são do gênero masculino e apenas uma Mulher. O perfil de idade foi bastante jovem, possuindo idades que variavam de 21 a 23 anos, apenas um egresso com 29 anos, e em média permaneceram como bolsistas no Programa por um período de aproximadamente um ano e meio. Dois ex-bolsistas – Daiana e Manu ingressaram no curso na primeira turma em 2010.2, enquanto Araújo, Kratos e Stef pertencem à segunda turma.

⁷ O conceito do termo egresso pode apresentar, segundo Pena (2000), uma grande amplitude, denominando todo estudante que por um motivo ou outro saiu do meio escolar, seja por motivo de transferência, jubramento, conclusão de curso ou mesmo a desistência por vontade própria. Nesta pesquisa conceituaremos o egresso como estudante que concluiu a licenciatura, cumprindo a grade curricular proposta e recebeu a titulação de Licenciado em Matemática.

Como este tipo de estudo necessitaria de mais tempo, em razão da sua natureza qualitativa de investigação e detalhamento pretendido, esta pesquisa foi elaborada por meio de amostragem em que extraímos as percepções dos cinco ex-bolsistas do subprojeto do PIBID da Matemática de Crateús e egressos do Curso.

Minayo, Deslandes e Gomes destacam que num estudo qualitativo não há necessidade de envolver todos os interlocutores envolvidos na pesquisa, no caso, todos os alunos que foram bolsistas do Programa, pois, “em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum”. (2011, p.79).

Os critérios para escolha dos participantes foi ter atuado como bolsista do Programa e não ter atividades como participante do projeto interrompida e concluído a licenciatura, selecionando e restringindo assim a amostra, “pois dado o detalhe pretendido, a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras”, conforme destacam Bogdan & Biklen (1994, p. 17).

Ressaltamos, ainda, que houve a aquiescência dos participantes mediante esclarecimentos por escrito e foi devidamente esclarecido a eles sobre a proposta e os objetivos deste trabalho. O anonimato dos participantes foi preservado sendo utilizados codinomes sugeridos por eles mesmos.

2.3 coleta de dados

Ao construir o alicerce da nossa pesquisa, alguns documentos legais foram levantados, com o intuito de fornecer elementos que fundamentassem a compreensão sobre as políticas públicas voltadas para a Educação, em especial, a formação docente, como o PIBID está estruturado e como se desenvolve.

Documentos legais que exercem influência direta sobre o nosso objeto de estudo - como a Lei de Diretrizes e Bases da Nacional, Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996; as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior; a Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010; o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010; a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010; Relatórios PIBID, dentre outros - nos darão suporte para a compreensão de questões concernentes à pesquisa.

Utilizamos como instrumentos para a coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a análise documental consoante, explicitado anteriormente, e a observação direta, por meio da

aplicação de questionário de sondagem de opinião, com a participação em reuniões e encontros, tanto nas escolas onde foi desenvolvido o Programa como no Curso, cuja elaboração se desenvolveu com base de um roteiro básico com questões relacionadas aos objetivos propostos e referentes aos do PIBID e anotações no diário de campo.

No intuito de delimitar a produção acadêmica em distintos campos e áreas do conhecimento sobre o PIBID, foi realizada uma sondagem com a leitura dos resumos disponíveis sobre as dissertações de mestrado e teses de doutoramento no banco da CAPES⁸, utilizando o termo “PIBID” no instrumento de procura do *site* e encontrados 15 registros de trabalhos sobre o tema ou diretamente relacionados a ele. O material disponível estava publicado no período de janeiro de 2011 a dezembro de 2012.

O enfoque das pesquisas foi diverso e variado. Sintetizadas de maneira geral, versavam sobre a contribuição do Programa para a formação inicial e continuada de professores, os saberes apreendidos e reelaborados com amparo em metodologias de ensino durante o período de participação no Programa, a contribuição do PIBID para as escolas e universidades envolvidas e análises do PIBID relacionadas com outras políticas públicas de formação docente.

A maior parte dos trabalhos privilegiava estudos sobre os subprojetos do PIBID, destacando-se, majoritariamente, as áreas das Ciências da Natureza e suas tecnologias (Física, Química e Biologia) e a Matemática. Constatamos também que todos os trabalhos se encontravam nas regiões sul e sudeste do país.

Em quase todos os trabalhos levantados, os sujeitos envolvidos foram os estudantes do Ensino Básico, os professores supervisores, os bolsistas e ex-bolsistas do Programa e os coordenadores de área e institucional. Entre os instrumentos mais utilizados para a coleta de dados, destacamos, entrevista, aplicação de questionários físico ou *online*, análise documental, a observação e posteriores anotações do campo e análise textual produzida pelos envolvidos.

Com o intuito de maior aproximação do tema de estudos mais regionalizados, especificamente no âmbito do Estado do Ceará, recorreremos ao banco de teses e dissertações do sistema de publicação eletrônica da Universidade Federal do Ceará⁹ e do Programa de Pós-Graduação em Educação¹⁰ da Universidade Estadual do Ceará.

⁸ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/#>

⁹ http://www.teses.ufc.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=8241&listaDetalhes%5B%5D=6297&processar=Processar

¹⁰ <http://www.uece.br/ppge/index.php>

No primeiro foram encontrados três trabalhos sobre a temática do PIBID, e o exame destes estudos todos foram voltados à formação inicial docente.

Duas dissertações tratavam dos saberes pedagógicos constituídos com base em metodologias desenvolvidas e empregadas pelos estudantes como bolsistas nos subprojetos do PIBID da Licenciatura em Biologia e Licenciatura em História, enquanto que uma delas objetivava pesquisar sobre a contribuição do PIBID para a formação de professores na universidade, utilizando a percepção dos sujeitos participantes do programa (estudantes da Licenciatura, professor supervisor, coordenador de área e coordenador institucional).

Nas três pesquisas, foi utilizada uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, tendo como método de pesquisa o Estudo de Caso. Utilizaram ainda feito um meio para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, análise documental, aplicação de questionários, pesquisa bibliográfica e o trabalho de campo.

No banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, também, foram encontradas três dissertações de mestrado sobre o PIBID.

QUADRO 2 - Trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações do PPGE - UECE.

Autor	ANA MAURA TAVARES DOS ANJOS	HAMILTON PERNINCK VIREIRA	CLÁUDIO CÉSAR TORQUATO ROCHA
Ano de conclusão	2015	2015	2013
Título da pesquisa	REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PIBID: EVIDÊNCIAS DE CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA DE COORDENADORES DE UMA ÁREA DO PIBID-UECE: UM OLHAR A PARTIR DE PAULO FEIRE	SABERES DA DOCÊNCIA APRENDIDOS NO PIBID: UM ESTUDO COM FUTUROS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA
Objetivo	Examinar como os supervisores do PIBID – UECE compreendem o programa como locus de formação continuada e se essa ação proporciona o seu desenvolvimento profissional e reflexivo.	Apreender os saberes da Pedagogia Freireana que contribuem para ressignificar a docência universitária de coordenadores de área do PIBID-UECE, como práxis libertadora no horizonte de sua autodeterminação profissional.	Compreender como a experiência formativa do PIBID UECE intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos de Ciências Sociais.
Método de pesquisa, abordagem, sujeitos pesquisados e instrumentais de coleta de dados.	Estudo de Caso numa abordagem qualitativa, cinco docentes professores supervisores do programa e utilização de análise documental, aplicação de questionário virtual e entrevista semiestruturada.	Pesquisa de campo, numa abordagem qualitativa, realizada com base na análise documental e bibliográfica, a junto a cinco coordenadores de área do PIBID-UECE de cursos de licenciatura em Fortaleza (Pedagogia, Matemática, Sociologia, Educação Física e Filosofia) com utilização de questionários e entrevistas abertos e semiestruturados.	Estudo de Caso numa abordagem qualitativa, dois professores e quatorze estudantes da licenciatura em sociologia e utilização de entrevista, grupo focal e análise documental.

Fonte: Elaboração nossa, baseada nos bancos de teses e dissertações da Universidade Estadual do Ceará.

Entre os achados, discorrem, sobre: 1º - compreender como a experiência vivida pelos bolsistas no subprojeto da Licenciatura em Sociologia interfere nos saberes da docência aprendidos; 2º - examinar como os supervisores do PIBID – UECE compreendem o programa como *locus* de formação continuada e se essa ação proporciona o seu desenvolvimento profissional e reflexivo, e 3º - perceber como os saberes da Pedagogia freireana contribuíram dando novo significado ao ato de ensinar dos coordenadores de área nos cursos de licenciatura

em Fortaleza dos subprojetos do PIBID da Pedagogia, Matemática, Sociologia, Educação Física e Filosofia.

Quanto à natureza, as pesquisas se valeram de uma abordagem qualitativa, com um referencial metodológico pautado no estudo de caso e os instrumentos da coleta dos dados mais utilizados foram a análise documental e a entrevista, aplicação de questionários e a análise bibliográfica.

Entres os sujeitos pesquisados, em sua maioria foram os estudantes das licenciaturas que atuaram como bolsistas do PIBID, os professores supervisores e, em menor quantidade, mas também destacados, os coordenadores de subprojetos e estudantes do Ensino Básico.

Em virtude da sua relevância no panorama nacional, por ser um ambiente múltiplo de debates, estudos, pesquisas, experiências e importante na formulação de propostas educacionais inovadoras em todos os níveis de ensino, foi realizada uma pesquisa sobre os trabalhos apresentados no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE em que foram encontrados 36 trabalhos tendo o PIBID como tema.

Com base na leitura dos resumos dos trabalhos, as pesquisas são diversas e destacam os saberes da docência, ensino e aprendizagem por meio de práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, a contribuição do programa para a formação inicial e continuada, relação entre teoria e prática, políticas de formação de professores e a articulação e integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Encontravam-se divididos nas mais diversas licenciaturas.

Analisar os trabalhos anteriores sobre o assunto e compreender que o conhecimento existente até o momento sobre o PIBID não se exaure com o já produzido, a atual pesquisa se faz significativa, principalmente se for tomado em consideração o fato de que ainda não existe, ou pelo menos não foi encontrado, nenhum trabalho desta natureza no âmbito do Instituto Federal do Ceará do IFCE, reforçando a necessidade de uma pesquisa sobre o assunto nessa instituição.

O questionário pode ser compreendido como importante expediente, composto de perguntas a serem respondidas pelo pesquisado. Justifica-se sua utilização pela capacidade que temos em descobrir informações objetivas e subjetivas do objeto pesquisado, sendo estas últimas obtidas pelas opiniões dos participantes em que relacionam seus valores e percepções. Minayo et al destacam:

Trata da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia, constituindo uma representação desta, como ideias, crenças, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos. (2011, p. 65).

Os questionários foram compostos por questões abertas e semiabertas e encaminhados aos estudantes via *e-mail* (correio eletrônico) e pelas redes sociais (*facebook*) entre o período de dezembro de 2014 a fevereiro de 2015. O questionário aborda questões previamente estabelecidas, mas deixando espaço para considerações do entrevistado, caracterizando-o como reflexivo numa proposta de análise qualitativa dos dados (MINAYO et al, 2011).

A observação participante, uma das técnicas que mais simboliza a investigação qualitativa e aquela que melhor ilustra seus atributos, caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, no intuito de absorver o máximo possível da realidade dos agentes sociais envolvidos no seu contexto, podendo o observador influenciar e ser influenciado por este contato.

Esta mútua influência ocorre em virtude da inserção na qual nos encontrávamos, misturado junto aos estudantes como professor do curso e participando do seu cotidiano acadêmico, pois, em razão da proximidade que possuíam com os bolsistas, pudemos, nas palavras de Bogdan & Biklen, “introduzir-se no mundo das pessoas que pretende estudar, e tentar conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança” (1994, p. 16) e, ao mesmo tempo, registrando no diário de campo as informações resultantes deste contato.

Para o apanhado dos dados, inicialmente realizamos uma pesquisa sobre a legislação vigente (decretos, portarias, editais e relatórios institucionais) para que, por intermédio desses documentos, pudéssemos compreender o significado e objetivos do PIBID e como ele se encontra estruturado na instituição. Esta análise foi importante na medida em que a pesquisa documental tem o objetivo de compreender determinada realidade por intermédio da documentação produzida a seu respeito.

De posse dos dados fornecidos pelos coordenadores de área e institucional fizemos o levantamento documental do PIBID no Instituto Federal e no *Campus* Crateús. Esta etapa foi elaborada com o intuito de conhecer sua estrutura, funcionamento e dinâmica. Após esta etapa, participamos de reuniões, selecionamos os sujeitos da pesquisa, aplicamos os questionários e procedemos à análise dos dados que, o explicitaremos mais a frente.

2.4 Análise dos dados

Entendemos como análise dos dados o exame, a categorização e classificação em tabelas as evidências coletadas, tendo em vista as proposições iniciais deste estudo.

Por se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa, sua finalidade não é contar com opinião de pessoas, mas sim a percepção destas sobre o tema que se pretende investigar (MINAYO et al, 2001).

Os procedimentos foram dispostos na ordem já exposta, como sendo a representação dos sujeitos e as que seguem aos objetivos do PIBID, como: fomentar a formação docente, engrandecer a profissão professor; colaborar para a melhoria da qualidade da Educação; inovar nos procedimentos e práticas de ensino; incentivar as escolas públicas; e articulando a teoria à prática.

As descobertas provenientes dos documentos foram dispostas e comparadas com as anotações colhidas durante visitas realizadas às reuniões de coordenadores de área com a Coordenadoria Institucional, dos bolsistas com o professor coordenador e entre os professores supervisores, coordenador de área e bolsistas.

Esta interação foi importante, porque seu foco era apreender de maneira criteriosa o sentido da interlocução dos bolsistas em relação ao PIBID, ou seja, pressupondo a comunicação entre os sujeitos com origem em situações da realidade social concreta em que ele se encontra e na sua concepção interpretativa entre suas falas, conceitos e significados.

Procedendo desta maneira, tentamos satisfazer o conceito de Análise de Conteúdo, proposto por Laurence Bardin que assim o define como.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (1977, p. 42).

Por meio da Análise de Conteúdo, uma das técnicas de tratamento dos dados nas pesquisas qualitativas, pretende-se ir além daquilo que se encontra visível, pois se busca descobrir nas falas expressas dos egressos o que significa este programa para o seu processo formativo.

Nesse esforço, pretendemos analisar a comunicação explícita dada pelos egressos, sendo o pesquisador o receptor natural da mensagem dada, mas, por outro lado, procuramos dar significado a outra(s) mensagem(ens) implícita(s) por intermédio da primeira.

Na tentativa de compreender criticamente as falas, sentidos e significados dos sujeitos pesquisados, procedemos com a leitura criteriosa do material coletado, organizando-os em pontos que consideramos chaves a serem analisados. Esta organização foi baseada nas respostas coletadas sobre a percepção dos sujeitos em relação aos objetivos do Programa e se estes eram atingidos na prática que após o tratamento destas respostas partimos para sua seleção, confrontando suas comunicações com as anotações de campo colhidas ao longo da pesquisa, com os documentos referentes ao PIBID e materiais produzidos sobre a temática. Assim, buscamos mediante esta triangulação, o entendimento dos sentidos das comunicações, conforme Bardin (1977).

Ao que segue, com o intuito de compreender a fala dos entrevistados no contexto político e histórico das políticas públicas de formação docente, foi realizada no capítulo seguinte uma descrição sobre a trajetória das políticas públicas de formação docente no Brasil, a influência dos organismos financeiros internacionais na elaboração destas políticas nos anos 1990 e seus desdobramentos nos dias atuais.

3 MOVIMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:

Este capítulo não possui a pretensão de fazer um levantamento histórico minucioso e detalhado sobre o processo de formação dos docentes no País ao longo dos anos, contudo aponta que é importante compreendermos como se deu esta formação em distintos contextos e realidades sócio-históricas até chegarmos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

3.1 Breve percurso da política de formação inicial de professores

O debate acerca da educação e da formação de professores não é assunto recente e ampliam-se as pesquisas com “novas abordagens, objetos e temáticas que hoje estão sendo ensaiadas”. (TANURI, 2000, p. 61).

Apesar de não configurar objeto central desta pesquisa, e sem a pretensão de ser um estudo aprofundado, faz-se necessário proceder a uma rápida reflexão a respeito de certos aspectos sobre a formação docente, no intuito de perceber a instituição e o sentido do PIBID como política pública na formação dos licenciandos em Matemática do IFCE *Campus* Crateús. Por isso, antes de adentrarmos especificamente a história da formação docente no Brasil, vamos descrever este processo de transformação desde a Antiguidade Clássica ao advento da Modernidade.

No Mundo Antigo, entre os gregos, já se questionava o papel, a função da educação e a formação do professor. Exemplo disto era a disputa entre os sofistas e Sócrates, pois, enquanto os primeiros se preocupavam apenas com a retórica, a arte do convencimento e cobravam pelos seus serviços, para Sócrates, sua preocupação se dava com a sociedade no sentido moral e ético da profissão, aflito por atingir o saber e a verdade, pois o objetivo fundamental dos seus ensinamentos era a formação do cidadão na sua plenitude, a “*Paideia*”¹¹. (COSTA, 1995, p. 67-69).

Ao absorver e reelaborar o modelo educativo grego, a herança educacional deixada pelos romanos à Idade Média foi marcada pelo desenvolvimento e consolidação do cristianismo. Toda educação foi voltada para uma educação religiosa, cujas questões

¹¹ Segundo Costa (1995) este modelo de educação e formação ética que norteava a cultura, tinha como objetivo a formação completa e perfeita do cidadão, desempenhando papel positivo na sociedade, incluindo todos os aspectos e conhecimentos para a época como a Ginástica, Gramática, Retórica, Música, Matemática, Geografia, História Natural e a [Filosofia](#).

pedagógicas refletiam para a conversão de novos fiéis, estudos das escrituras sagradas e a preservação dos princípios religiosos, ou seja, tudo voltado para Deus, predominando o Teocentrismo. Não havia um cuidado com a formação docente, sendo dirigida para formar aqueles que seriam os futuros membros da igreja. Tal conjuntura foi alterada na baixa Idade Média, com o advento das primeiras universidades.

Com as transformações provocadas desde o advento da Modernidade, do mercantilismo e a ascensão política de uma nova classe social, a burguesia, é pensado um novo modelo de Educação. Surge, então, a necessidade mais sistemática do poder público para a instalação de instituições voltadas para formação docente, haja vista que agora os filhos dos burgueses desfrutariam das futuras novas escolas e sentiam a necessidade de um modelo de formação que atendesse aos seus interesses.

Na Idade Média, por meio da Igreja Católica, já havia seminários de formação para aqueles que seriam os futuros padres, mas foi somente com a fundação da instituição do Seminário dos Mestres, por São João Batista de La Salle, em Reims – França que podemos falar no primeiro estabelecimento verdadeiramente voltado para a formação docente (SAVIANI, 2009, p 143).

Após a Revolução Francesa, a discussão sobre este assunto ganham contornos institucionais e com a reforma educacional feita por Napoleão Bonaparte no século XIX, surgiam as primeiras escolas a cargo do Estado para a formação de professores, influenciando posteriormente o mundo ocidental (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

É nesse contexto que assistimos a um desenvolvimento de uma ação mais efetiva do Estado no tocante às políticas educacionais e a preocupação com a formação do profissional da Educação, com a criação das escolas normais, espaço destinado à formação do professor, surgida com “a necessidade de universalizar a instrução elementar”. (SAVIANI 2009, p. 148)

Nóvoa (1992) destaca que isso não aconteceu aleatoriamente, pois, no contexto de formação dos Estados Nacionais, fazia-se necessário por parte do poder público o controle ideológico das pessoas sendo a Educação, o instrumento e a escola, o espaço a ser utilizado como controle ideológico em que os professores seriam os porta-vozes responsáveis por esta difusão.

No caso específico brasileiro, é inquestionável o fato de que, para podermos falar de uma formação docente, não podemos esquecer o papel desempenhado pela Igreja Católica no contexto da Reforma Protestante e da Contra reforma, tanto na Europa quanto no Brasil, pois nesta fase, como salienta Saviani.

A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental se deu, assim, através de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese. Para atender a esse mandato os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram se espalhando pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a História da Educação Brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas. (2004, p. 121).

Durante praticamente todo o período colonial ficou a cargo dos padres jesuítas empreender uma significativa missão evangelizadora com o uso de novas metodologias de ensino aos nativos e filhos dos colonos, nas quais o recurso escolar foi um dos mais eficientes, impondo ao mundo colonial e a literatura sobre a formação docente uma proeminência sobre as demais ordens religiosas, embora, estas também tenham exercido importante papel na evangelização e no campo educacional. Conforme destaca Sangenis (2004), além dos jesuítas, outras ordens religiosas, como a dos beneditinos, os carmelitas, mercedários e franciscanos, também tiveram grande importância neste processo educacional.

Este esquecimento das outras ordens religiosas está associado a vários fatores, como o fato de os franciscanos preferirem o interior da Colônia, enquanto os jesuítas as cidades, escassez de documentos, sendo as demais ordens religiosas negligentes em preservar e guardar a sua história e a eficiência da pedagogia dos jesuítas, sobretudo pela sua formação rigorosa e uniformidade de ação estabelecida pelo modelo da *Ratio Studiorum*, “obra cuidadosa, com regras e práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, destinava-se desde o reitor e o prefeito dos estudos até o mais simples professor, sem esquecer do aluno, do bedel e do corretor”. (SANGENIS, p. 128).

Foi somente durante o período imperial, no entanto, que houve a primeira medida oficial no Brasil com vistas à formação docente, por Lei de 15 de outubro de 1827, que cria as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

Ainda no período imperial, com a promulgação do Ato Adicional de 1835, o Brasil passou a adotar o caminho que vinha sendo seguido pelos países europeus no tocante à formação de professores, instituindo as escolas normais, ficando a implementação destas a cargo das províncias. (SAVIANI, 2009)

Com o fim da monarquia e a proclamação de um Estado republicano nos primeiros 30 anos do novo sistema de governo, a política de formação de professores permaneceu inalterada, pouco ou quase nada mudando pelo País. A exceção foi o Estado de São Paulo, que implementou o enriquecimento de conteúdos curriculares e enfatizou os exercícios práticos, cujo desdobramento foi a criação da escola-modelo anexa à Escola

Normal. Esta iniciativa provocou uma incipiente euforia nos demais estados da Federação, mas que logo foi esquecida, pois as escolas normais que outrora estavam sob responsabilidade provincial passavam agora os estados da Federação que por falta de recursos e preocupação excessiva no domínio de conteúdos a serem transmitidos não lograram êxito, aprofundando aquilo que Anísio Teixeira chamou de dualismo da sociedade brasileira e consequente dualidade educacional (TEIXEIRA, 2001).

Sob inspiração do ideário do escolanovismo, somente com a reforma educacional promovida pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, que organizava os institutos de Educação, dava-se rumo à correção de uma velha distorção das antigas escolas normais. Estas agora passavam a ser o espaço de formação docente, escola de professores por assim dizer, rompendo com aquilo que Anísio Teixeira considerava como vício de constituição, em que pretendia ser ao mesmo tempo escola de cultura geral e de formação profissional (TANURI, 2000).

Tendo como sustentação o que advogavam os Pioneiros da Escola Nova no “Manifesto dos Pioneiros” (1932), que propagavam importância de toda formação docente ser realizada em um ambiente universitário, temos a criação das Universidades de São Paulo e do Distrito Federal, em meados dos anos de 1930, sendo as escolas normais destes estados incorporadas a estas e elevadas à categoria de cursos superiores, servindo de referência para as demais escolas de Ensino Superior do País após editado o Decreto lei n. 1.190, de 4 abril de 1939, que deu origem à Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo entre um de seus principais objetivos a formação docente, o incentivo e a promoção da pesquisa em Educação.

Os cursos de Licenciatura e Pedagogia ficaram organizados em três anos para o estudo das disciplinas específicas, “conteudistas” e um ano para a formação didático-pedagógica ou simplesmente concebidas como “pedagógicas”. Ainda, neste contexto, as escolas normais estaduais, com base numa lei federal de 1946, passam a equivaler ao mesmo nível das demais modalidades de ensino, servindo como acesso à universidade (TEIXEIRA, 2001).

Durante o período que denominamos de ditadura civil-militar entre 1964 a 1985 novas reformas foram realizadas e entre elas a modificação do currículo do Curso de Pedagogia, fracionado em diversas partes para além da formação de professores, como orientador escolar, diretor escolar, supervisão e inspetoria de ensino. As escolas normais, pela lei n. 5.672, de 1971, são substituídas pela habilitação específica de 2º grau, que habilitaria a pessoa a exercer o magistério do 1º grau, sendo posteriormente dividido em duas

modalidades, uma com duração de três anos que a habilitaria a lecionar até a 4ª série, ou, também como era chamado, 1º grau menor, e a outra com duração de quatro anos, habilitando-a até a 6ª série do 1º grau (BRASIL, 1971).

Com esta mudança, a precariedade na formação docente se intensificou, refletindo um modelo educacional baseado no tecnicismo. Nas palavras de Saviani, “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (2009, p.147).

Com o final do período ditatorial e o restabelecimento da democracia em meados dos anos 1980 e sob a égide da nova Constituição em 1988, foi nos anos de 1990 promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e posteriores normatizações para a Educação, reacendendo e trazendo esperanças para o debate sobre a formação docente, que discutiremos um pouco mais no próximo ponto.

3.2 Formação docente: dos anos 1990 ao início do século XXI

A modo de esboço histórico suscitado anteriormente, sobre o processo de formação de professores, consideramos pertinente levantar e discutir com um pouco mais de profundidade as transformações provocadas desde os anos 1990, período caracterizado como a “Década da Educação” (BRASIL, 1996) e suas influências políticas do período. Importa-nos aqui destacar o fato que a formação recebida foi influenciada e profundamente marcada pelo meio no qual nos encontramos inseridos. Imbernón (2000) destaca que a profissionalização da formação docente sempre foi situada pelo sistema político permeado por um discurso contraditório e paradoxal, em que, ao mesmo tempo em que reconhece historicamente o papel da importância da profissionalização docente, de outro, o nega ante a realidade com distancia entre a legislação e o mundo real ao qual é aplicada.

Assim, para compreendermos a formação de professores que seguiu neste período, destacam-se alguns documentos legais que nortearam e fundamentam a formação docente no País, influenciado pelo contexto político e econômico, conforme é destacado no quadro 3.

Quadro 3 - Legislação utilizada para entendimento e fundamentação sobre a Educação e formação de professores

DOCUMENTAIS LEGAIS	DESCRIÇÃO
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Decreto Lei nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999.	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
Decreto Lei nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Fonte: Elaborado por nós, com base nos documentos analisados.

Esta legislação representa um marco na história da formação docente que bem ou mal delinea e busca promover transformações sobre esta área, embora tendo que compreendê-la no contexto de uma realidade social, política, econômica e cultural.

Fruto de quase uma década de embates, discussões e tramitação no Congresso brasileiro, e procurando sintonia entre o discurso político e a prática, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e posteriores legislações que discorrem e regulamentam sobre a Formação de Professores da Educação Básica introduziram alterações no quadro dos cursos superiores, especialmente no que se refere à formação docente e à prática de ensino como elementos inter-relacionados com espaços e tempos próprios no currículo. Vale destacar o fato de que somente neste momento se rompe com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, e posteriores reformas estabelecidas sob a égide dos governos militares, em que predominou o modelo educativo baseado no tecnicismo¹².

Entre algumas novidades instituídas, uma delas era extinção dos cursos de Licenciatura Curta, experiência estabelecida nos anos 1970 que tinha como intenção formar

¹² Saviani define a pedagogia tecnicista como um conjunto de práticas aplicadas na escola cujo modelo seria a racionalização do trabalho do sistema de produção capitalista (taylorismo e fordismo) na Educação que buscava ensinar o aluno por meio de treinamento e controle comportamental (behaviorismo).

professores para o 1º grau (5ª a 8ª séries) de forma abreviada e com o mínimo de conteúdo, acarretando prejuízos tanto para as disciplinas específicas como para as didático-pedagógicas.

Para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação mínima docente admitida seria a oferecida no nível médio na modalidade normal. Esta determinação, de certa forma, representava um atraso em pelo menos 70 anos na formação docente, contribuindo ainda mais para a desvalorização e a desqualificação do magistério, isto porque, nos anos 1930 já se falava da necessidade e importância da formação de todos os professores dos variados níveis de ensino da Educação Básica ocorrerem em nível superior, contrariando o estabelecido pela LDB que admitia “como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (BRASIL, 1996).

Além dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, a LDB trazia como novidade para a formação docente os institutos superiores de Educação e as escolas normais superiores. No pensamento de Saviani (2009), o estabelecimento de tais instituições sinalizava para uma política que nivelava por baixo, pois para o autor, esses locais de ensino surgiam como instituições de segunda categoria por promoverem uma formação aligeirada e no menor espaço de tempo possível, cujo objetivo desta abreviação seria de baratear a formação, gastando-se o mínimo possível. Pelo fato de esta formação se realizar em escolas de Ensino Superior e não em universidades, esta não desenvolvia e incentivava a pesquisa e extensão, fato que provocava ainda mais a perda de prestígio social da profissão.

No mesmo sentido, o Decreto nº 3.276, de dezembro de 1999, sistematizava a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, dispondo que, “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, *exclusivamente*, em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999, grifo nosso). Interessante é notar que pouco tempo depois é publicado o decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, dando nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Substituíam-se o termo “exclusivamente” pelo “preferencialmente”, ficando a nova redação: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, *preferencialmente*, em cursos normais superiores”. (BRASIL, 2000, grifamos).

Esta alteração na legislação sobre a formação docente se processou pelas transformações que estavam em curso, porque, especificamente no campo da Educação, assistimos à universalização do acesso ao Ensino Fundamental e, posteriormente, agregando-

se a este esforço o Ensino Médio e Educação Infantil na rede pública de ensino, com a oferta e expansão de matrículas para todos. Conforme destaca Mello, “durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos para universalizar o acesso ao ensino fundamental tornando-o obrigatório: melhorou o fluxo de matrículas e investiu na qualidade da aprendizagem desse nível escolar” (2000, p. 98). Como consequência desta expansão, houve a necessidade do aumento de se formar em curto espaço de tempo uma grande quantidade de professores para atender esta nova demanda, ocasionando uma qualidade questionável na formação destes futuros professores.

Relativamente à formação docente para atuarem nas áreas específicas do conhecimento, o Decreto estabelecia que fosse executada em cursos de licenciatura em institutos de Educação Superior ou nas universidades, considerando a articulação dessas instituições com os demais sistemas de ensino, sendo primordial para a combinação teoria-prática no seu processo de formação, podendo os habilitados exercerem a docência em qualquer etapa da Educação Básica (BRASIL, 1999).

As políticas internas do País convergiam com aquelas propostas pelo Banco Mundial para a Educação. Consideravam o Ensino Fundamental estratégico no desenvolvimento do Brasil, por acarretar maiores ganhos econômico e social a médio e longo prazo, defendendo o modelo da gestão pautado na descentralização, como foi o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, em que o repasse de verbas era encaminhado diretamente para estados e municípios e, ao Estado restava apenas o papel de fiscalizar e acompanhar a aplicação dos recursos e metas estabelecidas para se alcançar a qualidade na Educação por meio de um sistema nacional de avaliação.

Isto ocorreu porque as decisões não são tomadas ingênuas ou imparcialmente. Como veremos mais adiante, a participação de organismos econômicos internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial foi fundamental na implementação de tais decisões.

Com a necessidade e preocupados em resolver o problema que então se empunha, a falta de professores para atuar na Educação Básica, Diniz-Pereira e Amaral (2010), complementando a ideia de precarização da formação docente defendida por Saviani (2009) e Mello (2000), destacam que uma das soluções encontradas pelo Poder Público seria transferir a responsabilidade da formação inicial para o setor privado, com a abertura de cursos superiores, sem que houvesse uma preocupação com a qualidade do que estaria sendo ofertado.

Diniz-Pereira e Amaral destacam:

Denunciou-se, por exemplo, que a expansão do sistema público de ensino e, por via de consequência, a democratização do acesso à educação básica, não foi seguida por um correspondente investimento das verbas públicas destinadas à educação. A demanda por um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente foi, de certa forma, atendida pela expansão do ensino superior, principalmente, via um alargamento do ensino privado e da criação indiscriminada de cursos de licenciatura (2010, p. 528).

Como consequência, ampliou-se o movimento que já vinha acontecendo desde os anos 1970, que foi a expansão de vagas no Ensino Superior nas instituições privadas de ensino. A responsabilidade por ofertar novos cursos no Ensino Superior era transferida para o setor privado.

Investindo em ações desarticuladas e mais preocupado com a mudança nos dados estatísticos educacionais do que mesmo sobre a qualidade da Educação, o Governo tinha como proposta para solucionar o problema da falta de professores qualificados e sem a devida certificação para atuação na Educação Básica formar o maior número de professores possíveis, com rapidez e menos gastos, tendo no ensino a distância um dos principais meios tecnológicos utilizados.

A LDB, contudo, ao estabelecer que a formação dos professores se daria em nível superior, esperava proporcionar aos estudantes do Ensino Fundamental, cujo objetivo era “a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996), romper com o modelo de Educação propedêutica e ressaltar uma visão mais rica de aprendizagem, levando em consideração os distintos estágios de desenvolvimento dos estudantes, destacando a importância de suas experiências vividas e a sua constituição de identidade e valores como sujeitos. (DINIZ-PEREIRA e AMARAL, 2010).

Assim, nesse momento histórico, as decisões governamentais em relativas à Educação sinalizam sobre a importância de uma política real relativa a este segmento. Desta forma, cabe analisar o modo como estas decisões são pensadas e como serão implementadas, compreender a quem vão atender e que interesses serão contemplados, isso levando ainda em consideração distintos contextos e realidades variadas, oferecendo um prenúncio sobre quais impactos poderão ter sobre as políticas, ações e programas governamentais voltados para a Educação (GATTI, 2011).

Ocorre que a formação inicial recebida pelos docentes provoca uma descontinuidade na proposta de formação básica do cidadão, pois, ainda hoje, permanece a clássica divisão advinda das reformas dos anos 1970 (Primário e Ginásio) em que aos professores das séries iniciais cabe a função de ensinar as generalidades e aos das séries

finais, os especialistas, os conteúdos específicos, provocando uma quebra na formação cidadã do estudante do Ensino Básico.

Saviani aponta que esta mesma dicotomia existe nos atuais cursos de licenciatura, pois, segundo o autor, entre os vários dilemas que perpassam a formação de professores, um deles, indiscutivelmente, é o confronto entre dois modelos de formação que se baseiam “centrado nos conteúdos culturais-cognitivos” ou no “aspecto pedagógico-didático”. (SAVIANI, 2009, p. 151).

Este modelo da divisão do ensino e da formação dos professores para atuarem nas séries iniciais e finais do Ensino Básico também é criticado pela professora Guiomar Namó de Mello (2000), conforme podemos constatar:

No caso do professor polivalente, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado. No caso do especialista, o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; em ambos os casos, a ‘prática de ensino’ também é abstrata, pois é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado. (2000, p.100).

A formação dada ao professor nos cursos normais de nível médio ou mesmo superior nos cursos de Pedagogia imprimiu uma dinâmica diferente da realizada nos cursos de licenciatura, cujo objetivo era formar os especialistas, os conteudistas, por assim dizer em que estes eram esvaziados de conhecimento pedagógico, enquanto os primeiros de conhecimento específico.

Diniz-Pereira e Amaral salientam que seria necessário que as universidades e demais instituições de Ensino Superior refletissem sobre o modelo de formação oferecido aos futuros professores e que estas devem criar uma “nova cultura institucional das licenciaturas”. (2010, p. 536). Para isso, seria imprescindível durante o seu processo formativo garantir não apenas conhecimentos específicos ou saberes pedagógicos abstratos, mas a junção destes dois conhecimentos igualmente importantes para uma boa formação, como: integração constante entre teoria e prática, incentivo e interesse para a pesquisa, currículos em consonância com as diretrizes e parâmetros instituídos, transdisciplinaridade dos conteúdos, recursos financeiros para manutenção constante de estrutura física dos espaços de aprendizagem (salas de aula, de estudo, laboratórios, biblioteca com acervo variado e atualizado) e a relação permanente do futuro professor com o espaço escolar.

No intuito de fortalecer o princípio da articulação entre a teoria e a prática na formação inicial, a nova LDB inovava, aumentando consideravelmente a carga horária destinada à prática de ensino, estabelecendo que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, mínimo de trezentas horas”. (BRASIL, 1996).

Esta medida contrasta com as anteriores, em que a prática de ensino ficava reduzida ao estágio, perfazendo um máximo de 120 horas, restritas a um ou dois semestres letivos no final do curso, mas o problema da quantidade de horas não era o único a ser superado, pois o modelo de formação anterior se mostrava deficitário e ineficiente, na medida em que havia uma distância muito grande entre o “que” e o “como” se aprendia da realidade em que seriam aplicados estes novos conhecimentos, diferenciando ainda o que seria a prática de ensino do estágio curricular supervisionado.

A prática como componente curricular só apareceu explicitamente pela primeira vez no Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001, regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A importância de tal medida apontava para um novo rumo nas políticas de formação, em que a prática de ensino faria parte da sua formação desde o início da segunda metade do seu curso e se estendendo até a sua saída.

Por meio desta antecipação, era possibilitado ao educando envolver-se com problemas e desafios do real, e estes seriam levados à discussão nas disciplinas teóricas, proporcionando não uma formação fragmentada entre teoria e prática, mas integrada e articulada em que os problemas vivenciados na prática seriam partilhados com o grupo de estudantes e professores, no intuito de superá-los.

Tendo como ponto de partida metodológico a ideia de que “todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre esta se materialize” (BRASIL, 2001, p. 56), a proposta defendida pelo Conselho Nacional de Educação sustenta a prática como componente curricular em que na elaboração deste conhecimento se articulem reflexão e ação docente, sendo ao aluno ofertada a oportunidade de uma consideração sistêmica sobre o processo; “assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso”. (BRASIL, 2001, p. 56).

A escola, como *locus* de formação, apresenta-se nesse sentido como espaço de formação docente e local para superar a dicotomia entre teoria e prática, rompendo com o distanciamento entre o conhecimento teórico, aquilo que é aprendido no espaço acadêmico e o seu campo de atuação profissional, antecipando o contato do licenciando com seu local de trabalho, para que ele possa se familiarizar e o quanto antes se capacitar para o exercício da docência.

Pimenta e Lima destacam que o contexto em que o estudante da licenciatura se encontra no desempenho de sua prática é rico, complexo e problemático, exigindo que o futuro docente reflita sobre seus conhecimentos já adquiridos, seus alunos, a escola e sobre as políticas públicas da Educação naquela determinada conjuntura histórico-política. (PIMENTA e LIMA, 2008).

Para Diniz-Pereira e Amaral (2010), em virtude da necessidade imperativa de se habilitar profissionais oriundos de outras áreas do conhecimento, que não os cursos de formação docente, que já atuavam como professores nas redes de ensino, foi desperdiçada uma excelente oportunidade de inserir a prática com espaço próprio nas matrizes curriculares e como instrumento de reflexão para sua práxis. Isto porque, para os que já se encontravam em sala de aula, foi abreviada esta formação prática, considerando parte dela seu tempo de exercício para atingir a carga horária estipulada, sendo “as horas trabalhadas em sala de aula, sem, necessariamente, um planejamento e uma intencionalidade formativa, puderam, assim, ser contabilizadas nos novos cursos de licenciatura pelos profissionais já em exercício na escola” (2010, p. 543).

Como vimos, historicamente, os cursos superiores com o excessivo apego aos conteúdos relegou a formação de professores um segundo plano, constando apenas como um apêndice do bacharelado não contribuindo para a construção de uma identidade docente. A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu art. 7º, Inciso I, estabelece “A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria”. (BRASIL, 2002). Esta medida definia a licenciatura com tempo e local próprio, independente em relação ao bacharelado, desvinculando-a desde o seu processo de seleção, criando identidade pessoal com elaboração e definição de currículo específico para a formação docente. Rompia-se definitivamente com o antigo modelo de formação baseado no 3+1. Apesar da definição e clareza da distinção entre a licenciatura e o bacharelado, isto não impediria que em determinados momentos houvesse uma convergência de disciplinas comuns às duas

formações, desde que não tivesse dúvidas e estivesse claro qual profissional está sendo formado, o bacharel ou o licenciado.(DINIZ-PEREIRA e AMARAL, 2010)

Como foi destacado ao longo deste capítulo, ao cuidado com a formação docente não é uma questão nova, tampouco se esgota aqui. Neste sentido, nos últimos anos foram realizadas reformas na legislação brasileira que versam sobre o processo formativo destes profissionais, com o intuito de favorecer a articulação entre teoria e prática, propiciar a elaboração de uma identidade profissional, incentivar a pesquisa e extensão, além de definir o *locus* dessa formação.

Apesar dos esforços empreendidos nos diferentes contextos históricos e do empenho de profissionais e intelectuais preocupados com a qualidade da educação da escola pública brasileira e com a formação dos seus professores, os problemas, contudo se repetem, tais como, carência de professores para atuarem no Ensino Básico, falta de uma política de valorização da carreira, baixa remuneração, insuficiente aporte de recursos financeiros e má formação, que constituem pontos persistentes.

Isto ocorre porque, fazendo um juízo mais analítico sobre a realidade, existe um fosso entre o que determina a teoria (leis, resoluções, normativas por assim dizer) e o que ocorre na prática com as políticas voltadas para a formação docente. Preocupados em números e dados estatísticos quantitativos que satisfaçam a políticas econômicas, os governantes se esquecem de investir em condições básicas para melhoria da qualidade da Educação.

3.3 Influência externa nas políticas internas educacionais

Sabendo que as transformações no campo da Educação advindas com a nova LDB se encontram inseridas num âmbito sócio-histórico, e que muitos de seus desdobramentos são consequências das decisões governamentais, cabe neste instante fazermos uma caracterização da conjuntura econômica e política pela qual o País passava naquele momento, percebendo até que ponto estas medidas exerceram influências nas políticas educacionais de formação de professores.

As raízes desta conjuntura se encontram após a Segunda Guerra Mundial (1945), quando o mundo vivenciou uma polarização ideológica denominada de Guerra Fria entre duas vertentes. Foi um período tenso, dividindo o mundo em dois grandes blocos, marcado não só pela disputa ideológica, mas também pela hegemonia política, econômica, a corrida

armamentista e científica. De um lado, a URSS, apoiando-se nas teorias marxistas, propagando o socialismo; e do outro, os EUA, defendendo o ideário liberalismo-burguês sustentado na óptica do capital.

Sob forte influencia dos EUA, neste período de Guerra Fria, foram criados organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial - BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, cujo objetivo inicial era o de reestruturar economicamente as economias capitalistas enfraquecidas com a guerra e posteriormente favorecer a infraestrutura para a industrialização entre os países periféricos.

Em relação aos países mais pobres ou em desenvolvimento, acreditava-se que os dotando de infraestrutura para a industrialização seria o suficiente para que o mercado e a economia pudessem resolver o problema da pobreza que afetava estas nações, promovendo uma aproximação do bloco capitalista, neutralizando investidas de países socialistas (RAMOS, 2005).

Nos anos de 1970 assistimos a uma crise no sistema capitalista provocada pelas altas acentuadas do preço do petróleo, o que acarretou aumento da inflação combinada com baixas taxas de crescimento nas economias capitalistas. É neste contexto que ganhou força o neoliberalismo, com a ideia de um só mercado e sem barreiras alfandegárias. Este tendo suas origens nos anos de 1940, numa obra intitulada *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, obra que se destaca pelo ataque enfático contra qualquer tipo de dispositivo de limitação por parte do Estado à ação do mercado, interpretando este comportamento como uma atitude fatal à liberdade econômica e política. Anderson o define como “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem estar” (1995, p.9).

O Estado de Bem Estar¹³ ficou oneroso demais para as contas do Governo, pois, com o aumento de pessoas sendo auxiliadas pelo seguro-desemprego, Educação pública gratuita, grande quantidade de idosos aposentados, direitos à saúde gratuita, férias remuneradas e estipulando uma remuneração mínima (salário-mínimo) que uma pessoa deveria receber para sobreviver com condições básicas de vida, o Estado chegava ao seu limite de gastos.

Era a justificativa que os defensores liberais esperavam. Foi necessária por parte do sistema uma reestruturação e assim se iniciaram as reformas neoliberais adotadas pelos

¹³ O Estado do Bem Estar tem origem na crise econômica da década de 1930, predominando, sobretudo, nos países ocidentais europeus, onde, no pós-1945, predominaram governos denominados de socialdemocratas. Consistia em adotar o capitalismo, garantindo relativa liberdade ao mercado, mas com a garantia do Estado como protetor social.

organismos financeiros internacionais, cabendo a estes, como o Banco Mundial, o papel de promover o desenvolvimento e estimular as reformas indispensáveis para esta transformação.

No tocante aos países mais pobres ou em desenvolvimento, para Soares, o Banco Mundial ampliava sua feição de agente promotor do desenvolvimento e condutor de investimentos nestes países com a concessão de crédito, estendendo sua atuação intervindo “diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países”. (SOARES, 2006, p. 21).

A partir deste momento, a tomada de recursos junto ao Banco Mundial se daria de acordo com ajustes políticos e econômicos impostos por esta instituição como forma de assegurar que as nações em desenvolvimento endividadas se enquadrariam nas medidas propostas pela nova conjuntura mundial, assegurando os pagamentos dos grandes credores internacionais.

O Brasil não ficou imune a esta condicionante, Ramos destaca que, “Neste contexto, o Brasil teve que se submeter a uma série de condicionalidades e, entre elas, implementar programas de ajustamento econômico, voluntariamente ou sob pressão das agências financiadoras, a fim de receber mais empréstimos”. (2005, p. 69). Esta interferência externa mediante as reformas propostas garantiria, além dos recursos para serem investidos na infraestrutura e industrialização do País a redução da pobreza. A autora enfatiza, no entanto, ainda que, tanto no Brasil como nos países latinos americanos que realizaram estas reformas nos 1980/90, não houve a redução da pobreza e, ao contrário do esperado acarretou uma desestruturação ainda maior na sociedade, com aprofundamento da desigualdade social, aumento do desemprego, redução dos serviços sociais com as privatizações de serviços básicos e estratégicos no Estado e o dismantelamento dos sindicatos e de direitos trabalhistas.

Vale ressaltar que, para Corragio, estas reformas que se iniciaram nos países em desenvolvimento nos anos 1980 e ganharam força durante os anos de 1990, com introdução definitiva do modelo neoliberal, fazem parte de um processo muito mais amplo e que foi pensado bem antes de ser praticado. Conforme o autor,

Embora as proposta educativas oficiais do Banco Mundial sejam muitas vezes interpretadas como uma resposta contemporânea à inédita problemática atual, é importante lembrar que essa linha de pensamento esteve presente no banco desde os anos 70, quando aparecia em parte como uma correta chamada de atenção, dirigida àqueles que se concentravam na análise das determinantes socioeconômicas externas, para que considerassem e agissem sobre o que acontecia na sala de aula. Mais ainda, já naquela época estavam elaboradas praticamente todas as receitas que hoje podem ser vistas como resposta específica à crise do sistema educacional, o que nos coloca diante de uma caso, seja de extraordinária premonição, seja do

predomínio de uma rígida teoria sobre uma realidade mutável e diferenciada.(CORRAGIO 1996 p. 97).

Torres, na mesma linha de Corragio, também destaca que não é de hoje a atuação do Banco Mundial nas políticas internas destes países, destacando, sobretudo a Educação.

Embora a visibilidade do BM no setor educativo seja recente, ele vem trabalhando de forma direta neste setor há mais de trinta anos, ampliando cada vez mais seu raio de influência e ação e abrangendo atualmente as atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos em matéria de políticas educativas, assim como prestando ajuda para a mobilização e coordenação de recursos externos para a educação. (TORRES 1996 p. 128).

Conforme citado anteriormente, o Estado passou por transformações e ajustes que não ficaram restritos à ordem econômica e se estenderam, principalmente, às políticas sociais. No caso brasileiro, manifestou forte influência na área da Educação repercutindo na elaboração da LDB, priorizando e destacando o Ensino Fundamental no conjunto das medidas.

Apesar de a LDB trazer um capítulo específico sobre a formação docente, esta não se configurava como prioridade para se atingir a tão almejada qualidade na Educação, uma vez que o foco inicial foi atingido naquele momento, que seria garantir a universalização do acesso ao Ensino Básico, mais especificamente, ampliar a oferta ao Ensino Fundamental. Ora, isto demonstrava a incoerência e a crise paradoxal das reformas empreendidas pelo sistema. Isto porque não se enxergava a necessidade de se pensar a formação docente como um todo, complexa e com suas especificidades. Optou-se, então, por uma formação em trabalho inicial, preferencialmente a distancia, a profissionalização e valorização da carreira substituída por incentivos e motivações externas, tais como promoção por desempenho e este medido pelo rendimento dos seus alunos, e o recurso indiscriminado dos meios tecnológicos que mal empregados e utilizados reproduziam o mesmo modelo do ensino tradicional.

Com relação ao professor (e sua formação), este termo produz um desconforto ao Banco Mundial, possuindo posições evasivas sobre o tema e em vários momentos se contradizendo. Ao mesmo tempo em que considera os saberes dos professores importantes para a melhoria do rendimento do estudante e da qualidade da Educação, o mesmo não acontece relativamente a sua formação, ficando marginalizada, relegada a segundo plano priorizando uma formação em serviço em detrimento de uma formação inicial que, para esta instituição, seria mais cara e demandaria mais tempo para formar estes novos professores, além do que não vê a necessidade de contratação de novos profissionais indicando a

reciclagem e aumento do número de alunos por sala, justificando que, com esta economia feita, poderia ser investido em mais cursos para a formação em serviço.

Ao professor não compete decidir sobre que formação terá ou o que ele deseja para o seu aperfeiçoamento e aprimoramento. Esta formação em serviço, quando realizada, é pensada sem a participação do professor, focada principalmente numa vertente conteudista, uma vez que o conhecimento pedagógico é visto apenas como um repertório de habilidades de ensino. Nóvoa (1992) chama atenção para o fato de que, no processo formativo do professor, deverão ser levados em consideração aspectos pertinentes do seu contexto de trabalho, sua realidade social e pessoal e o seu espaço escolar para que juntos possam atingir resultados efetivos.

Torres (1996) salienta que as reformas propostas para a Educação e para formação docente pelos organismos multilaterais são concebidas como um amontoado de conteúdos a serem seguidos e dispostos em currículos desconexos em relação a realidade dos educandos, não os levando à reflexão sobre o aprendido. É representado apenas como uma prestação de contas de um serviço oferecido à sociedade e imposto por meio de leis, resoluções e normativas.

No curso de implantação destas reformas cabe uma consideração a ser levantada: qual o limite e de que maneira os rumos ditados por estes organismos multilaterais determinaram nas definições de políticas públicas na Educação brasileira voltadas à formação docente?

Nesse sentido, faz-se necessária uma futura análise mais crítica e detalhada sobre o tipo de modelo de reforma a que o País e a Educação foram submetidos, levando-nos a apontar que tais medidas são impositivas dos sistemas econômicos (TOMMASI, 1996). Ao que tudo indica, houve um entendimento a direção sobre as políticas públicas de formação docente ao preconizado pelos rumos do mercado da economia mundial neoliberal, por meio dos seus interlocutores, FMI, BIRD, BID, BM e os governantes brasileiros desde os anos 1980 aos dias atuais. Tencionamos analisar, no próximo subtópico, as rupturas e permanências em relação ao caminho adotado para as políticas voltadas para a Educação e formação docente nos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula.

3.3.1 Políticas educacionais e a formação docente nos governos FHC e Lula: *continuum e rupturas*

Neste ponto, procuramos analisar rupturas e continuidades em relação às políticas educacionais e de formação docente em dois momentos políticos distintos. O primeiro são o dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso e o segundo os dois mandatos do governo Luiz Inácio Lula da Silva.

Os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995/1999 e 1999/2003) foram marcados pelo alinhamento e ajustamento do Estado brasileiro à concepção defendida pelo pensamento neoliberal. Neste período, constou na agenda governamental brasileira uma série de ajustes propostos pelos organismos financeiros internacionais nas políticas internas, principalmente em se tratando da Educação para o País. Ela passa por um processo de transformação, sobretudo na sua estrutura administrativa com a descentralização verificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada no ano de 1996 (ALTMAN, 2013).

Entre as medidas adotadas neste período, que iam ao encontro desta descentralização, destacamos a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em que parte dos recursos era transferida diretamente para as escolas e utilizados em pequenos reparos diários, e o FUNDEF que se tratava de um fundo de natureza contábil, estipulando a soma de recursos que estados, municípios e União deveriam destinar à Educação, priorizando o Ensino Fundamental e a valorização do magistério para financiar o Ensino Fundamental. Este repasse de verbas automático era “de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino”. (BRASIL, 1996b).

Nesta mesma vertente política e com o objetivo de promover a melhoria da educação, Oliveira (2014) relata que o Governo FHC desenvolveu uma reforma curricular tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, cujo intuito seria nortear o trabalho docente em relação a novas abordagens e metodologias, respeitando as particularidades locais e a diversidade regional do País, a criação da Bolsa Escola representativa de um pecúlio que visava a estimular a entrada e assegurar a permanência de estudantes mais carentes na escola, a ampliação do número de vagas no Ensino Superior, pela via de instituições particulares, e a avaliação e ampliamiento da distribuição gratuita, ao Ensino Fundamental, dos livros didáticos.

Ao Estado cabia a função de fiscalizar, acompanhar e verificar a eficácia e eficiência dos projetos propostos pela substituição da “ação pública” pela “ação estatal” (EVANGELISTA, 2012) com o incentivo cada vez mais crescente da parceria público-

privada; daí, nos anos 1990 serem criados vários sistemas de avaliação que se estendiam desde a Educação Básica, com o SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o ENEM - o Exame Nacional do Ensino Médio, ao ensino superior com o ENC - Exame Nacional de Cursos mais conhecido popularmente como Provão. Também houve a participação em internacionais de avaliação, como o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

Quanto à política de formação docente, mais especificamente, o Governo Fernando Henrique ficou restrito a investir numa capacitação em serviço, utilizando a modalidade a distância como forma de baratear e aligeirar esta formação em que pouco ou quase nada contribuiu para melhorar a qualidade da Educação, haja vista que o problema se encontra na formação inicial e estabelecia a formação em nível superior para atuação nas séries iniciais, sendo esta última o maior contributo para a formação docente após a LDB (DURHAM, 2010).

Mesmo com a mudança de Governo após a vitória do PT e de Lula nas eleições em 2002, fato que significou a subida da esquerda política ao poder, assistimos um *continuum* relativamente à intervenção dos organismos financeiros internacionais nos rumos da política econômica em desenvolvimento do País com meta de aumento do superávit primário, alcançado em parte pelo arrocho salarial e aumento da carga tributária.

No que concerne à educação, Fernando Henrique Cardoso foi pródigo em criar programas e leis durante seus dois mandatos, fato que foi seguido por Lula e durante sua gestão algumas destas ações foram reformulados e ampliadas, enquanto outras foram criadas ou abandonadas.

Tendo como principais metas a expansão do sistema educacional público e gratuito e a elevação de seus níveis de qualidade, é lançado por Lula tendo Fernando Haddad como ministro da Educação o programa “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, que para eles deveria ter a dimensão e amplitude do tamanho do País, fundamentando-se sobre quatro diretrizes: a democratização do acesso e garantia de permanência, a qualidade social da Educação, valorização profissional e instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão.

Nas palavras de Saviani, em 2007, foi lançado pelo Ministério da Educação - MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE sendo “a primeira política pública educacional a encarar a questão da qualidade do ensino como prioridade” (2007, p. 1240); mas ele é só o primeiro passo de um conjunto de planos e ações entre as medidas adotadas.

O PDE, não podendo ser um plano de fato por questões legais, se mostrava mais amplo e ambicioso e na prática substituiu o Plano Nacional de Educação - PNE elaborado em 2001 cuja finalidade era traçar metas e estabelecer diretrizes para a Educação pelo período de dez anos (2001 a 2011) e, apesar de privilegiar um item específico para o Magistério da Educação Básica com a formação dos professores e valorização do magistério, podemos acentuar que neste período pouco foi feito para ser alterada esta conjuntura envolvendo lamentáveis condições de trabalho com a falta de estrutura física e de materiais nas escolas e a desvalorização do ofício com baixíssimos salários, provocando a proletarização do trabalho docente.

As mudanças provenientes do PDE ocorreram em todas as dimensões da Educação e, em alguns momentos, convergia para o apresentado pelo seu antecessor, o PNE, apresentando-se como “um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. (SAVIANI, *op.cit.*, p.1233).

Programa como o FUNDEF se transformou no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, cujo seu raio de ação se estendia a toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio). Outros programas foram incorporados e ampliados como, no caso do Bolsa Escola, incorporado ao Bolsa Família, e o FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, continuando com a política de incentivo do ensino superior mediante concessões à iniciativa privada. Houve, ainda, aqueles criados, como o PROUNI - Programa Universidade para Todos, que priorizava, sobretudo, a oferta de cursos de formação de professores na modalidade de Ensino a Distância, destinando-se àqueles que se encontram no exercício da profissão. Esta iniciativa representava o continuísmo do Governo FHC em que se expandiam o Ensino Superior e os cursos de formação docente via instituições privadas de ensino mediante a concessão de bolsas de estudo. Esta medida, no entanto, se diferenciava da adotada anteriormente, por não criar novas instituições, mas era garantida a ampliação das vagas e assegurado o papel do Estado na função do preparo da carreira docente.

Para Saviani (2007), o PDE, apesar dos seus pontos negativos, apresentou-se como ótima oportunidade para melhorar a qualidade da Educação por meio de um conjunto de ações e metas estabelecidas. Estudiosos das políticas educacionais no Brasil como Gatti (2010 e 2011), Evangelista (2012), Durahm (2010), Libâneo (2008) e Oliveira (2009), apontam que foram muitas as semelhanças e continuidades do Governo Fernando Henrique Cardoso para seu o sucessor, no entanto conquistas e avanços significativos na concepção da formação docente foram realizados durante o Governo Lula.

Ante a necessidade de se estabelecer uma política nacional voltada para a formação de professores, por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica “com a 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” (BRASIL, 2009), abrangendo os distintos níveis e modalidades da Educação Básica.

Apesar de o documento estabelecer quais são os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, alguns deles ainda estão distantes de sua concretização na realidade brasileira, existindo um fosso entre o que é estabelecido pelos documentos oficiais e como ele se encontra de fato. Castro assim destaca esta problemática no documento:

O Decreto é bem intencionado, mas muito otimista, pois há princípios que estão muito longe de encontrar terreno fértil para sua concretização na realidade brasileira. Entre esses, citamos o princípio de nº VIII, que representa tudo aquilo que os professores vem reivindicando há anos, sem sucesso. Suas lutas, greves e movimentos sindicais se batem por alguns desses princípios que, de repente, vem descritos em um Decreto, sem nenhum compromisso explícito com sua efetivação. (2010, p. 771).

Para a autora, existe ainda outro problema a ser superado, que é a falta de um sistema público de formação que possa capitanear a efetivação destes princípios, garantir que seja cumprido o estabelecido com um acompanhamento rígido e rigoroso acompanhado de mecanismos de avaliação eficazes para verificar a qualidade da Educação, não apenas em números, quantitativamente, mas, principalmente, qualitativamente (CASTRO, 2010).

Ainda segundo a autora, no seu artigo 3º, o Decreto traz os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, voltando-se especialmente para os docentes atuantes no ensino público, e ressalta que os problemas relativos à formação se mostram desafiadores, pois, com as transformações políticas nos anos 1990 acarretou maior participação da iniciativa privada neste processo de formação, não considerando sua predominância.

Para cumprir os objetivos propostos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foram criados, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente. O estabelecimento dos fóruns estaduais é importante, na medida em que partirá destas instâncias a formulação de planos de ações bem elaborados e articulados

dentro da política nacional de formação. Estes são compostos por grupos, entidades e instituições, tendo por cadeiras garantidas os seguintes representantes:

- I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;
- II - um representante do Ministério da Educação;
- III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;
- IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;
- V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;
- VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;
- VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e
- VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (BRASIL, 2009).

Além da representação ora destacada, qualquer pessoa ou entidade poderia participar destas discussões. Após terem suas diretrizes estabelecidas por portaria específica, seria elaborada sua organização oficial registrada em ata, a elaboração de seus regimentos e o seu trabalho seria de investigar as carências e delimitações das medidas atribuindo função para cada uma das delas.

Atendendo as metas do PDE, além dos fóruns estaduais, coube à CAPES o papel de ser a responsável pela formulação de programas de formação inicial e continuada. Com esta medida, o MEC delegava a essa instituição uma grande responsabilidade que era a de sistematizar e interligar um sistema nacional de formação de professores para todas as modalidades e níveis de ensino do País, conforme podemos constatar no seu artigo 10, em que o Decreto 6.755/2009 previa o estímulo de programas de iniciação à docência e a [subvenção](#) de bolsas aos educandos matriculados nos cursos de licenciatura nas instituições de Educação Superior que tivessem avaliação positiva do MEC.

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. (BRASIL, 2009).

Neste mesmo período, foi reformulada a CAPES, sendo aprovado um novo estatuto que reafirma seu caráter de subsidiária ao MEC na formulação e desenvolvimento de políticas para a formação docente no Ensino Básico. Logo abaixo, destacamos os principais programas desenvolvidos atualmente pela CAPES com vistas à formação docente.

Quadro 4 - Programas desenvolvidos pela CAPES voltados para a formação docente.

PROGRAMA	OBJETIVO
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR	Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.
Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA	Apoiar a execução de projetos que visem contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura e valorizar a formação de professores para a educação básica.
Programa Observatório da Educação – OBEDUC	Apoiar a realização de projetos de pesquisa em ensino e educação, vinculados aos Programas de Pós-graduação que oferecem cursos de doutorado e/ou mestrado acadêmico ou mestrado profissional, com o objetivo de fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação e áreas afins.
Programa Novos Talentos	Apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica, tais como cursos e oficinas, visando à disseminação do conhecimento científico, ao aprimoramento e à atualização do público-alvo e à melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas do país.
Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores - LIFE	Selecionar propostas que tenham por objetivo a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores
Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais	Fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, e incentivar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas da rede pública de educação.
Programa de Cooperação Internacional – STEM	Promover a mobilidade e o intercâmbio de docentes e pesquisadores responsáveis pelo ensino de ciências, tecnologias, engenharia e matemática de países emergentes ao Reino Unido.
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID	Fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.
Universidade aberta do Brasil – UAB*	Articular e integrar um sistema nacional de educação superior a distância visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

Fonte: Elaborado por nós com baseado nos dados fornecidos pela CAPES

* Criada por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada a CAPES, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC.

Para a CAPES, estes programas em conjunto encontram-se imersos num contexto educacional maior, que os direciona em três grandes sentidos. O primeiro deles prima pela formação de qualidade; o segundo pela integração entre a pós-graduação, a formação docente e a escola de Ensino Básico e, por último, a produção de conhecimentos, haja vista estes programas manterem entre si um eixo comum em que se busca atingir uma formação de qualidade em um processo proposital, encadeado e capaz de redesenhar novos arranjos, produzindo um movimento contínuo e permanente de aprimoramento da formação docente.

Assim, apesar dos esforços governamentais em ações como a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que são por demais relevantes para se atingir a qualidade da Educação, as medidas adotadas legitimam uma lógica perversa em relação às políticas públicas, em que, de maneira geral, prevalece a lógica do emergencial, ou seja, empreendem-se apenas ajustes fragmentados, não solucionando os problemas que afligem todo o processo educativo.

3.3.2 Programas complementares de formação inicial e continuada

As reformas educacionais propostas ao longo dos últimos 20 anos tiveram por finalidade ajustar o sistema educacional ao contexto social, fruto de uma aglutinação determinada de um dado momento histórico por transformações, intrínseco ao próprio Estado.

Pensar as políticas voltadas para a formação docente é refleti-las de forma articulada, não esparsa, em conjunto com outras que as possam fortalecer, tornando-se política de Estado e não apenas políticas de governo, mudada e alterada na medida em que se substitui um governo pelo outro. Apesar dos avanços conquistados, entretanto, quando lançamos o olhar sobre a história da formação docente no Brasil e as reformas educacionais empreendidas nas duas últimas duas décadas, percebemos que nem sempre existiu esta conexão, predominando ainda a sua desarticulação ao longo dos anos e governos (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Ainda consoante esses autores, neste espaço de tempo, temos assistido na América Latina o fortalecimento de democracias em detrimento dos governos autoritários e ditatoriais do passado, contudo, estes governos democráticos não conseguiram pela e da liberdade assegurar condições sociais mais dignas aos seus cidadãos. Existe um esforço governamental no sentido de corrigir e alterar a falta de sintonia dos programas de formação docente às necessidades da Educação Básica, promovendo, a conexão entre estas políticas,

especialmente no interior das instituições públicas, com o objetivo de promover o que determina a Constituição Federal que é uma educação de qualidade e como direito estendido a todos.

Por vezes, por pressões de forças vindas do interior da sociedade, assistimos à luta para o estabelecimento de mudanças e para que haja esta transformação no quadro geral da Educação brasileira. Entre as iniciativas adotadas pelos últimos governos brasileiros, procurou-se aumentar os anos de escolaridade da população, o acesso à escola, ampliando o número de vagas na educação básica garantindo sua universalização, aplicação de maior aporte de recursos e investimentos na área de infraestrutura, estendendo a oferta de vagas nos cursos superiores, mudanças nos currículos da Educação Básica, distribuição e ampliação do livro didático, deslocamento da formação do professor do Ensino Básico para o Ensino Superior e a criação de programas de formação de professor, por exemplo.

Apesar do esforço empreendido, entretanto, a qualidade da Educação brasileira ainda deixa a desejar, sobretudo na rede pública, onde se encontra a maior parte das crianças e jovens matriculados, sendo, variados “[...] os fatores intervenientes nessa situação, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho” (GATTI *et al* 2011, p. 27).

Uma boa formação inicial representaria uma economia de gastos e de tempo, ao Governo e, ao profissional, haja vista que, uma vez bem formado, sua posterior capacitação em serviço apenas representaria um aperfeiçoamento daquilo que ele já exerce bem, enquanto que a má formação traria prejuízos, pois a formação continuada se transformaria em suprimento da precariedade em que ocorreu a anterior, representando custos pessoais e financeiros a todos os envolvidos no processo educativo, professores, Governo, escolas e alunos (GATTI 2008).

Neste sentido, muitos programas foram concebidos e postos em prática pelo Governo Federal nos últimos anos, em que a finalidade seria aprimorar os cursos voltados à formação docente. Vale ressaltar que algumas ações implementadas em relação à Educação Superior, como um todo, também tiveram seus reflexos sobre os cursos de licenciatura. A seguir, em decorrência da sua extensão e aporte de recursos, delineamos aspectos relativos a essas propostas, concedendo destaque ao PIBID, objeto de estudo deste trabalho, em que será dedicado um tópico à parte para maior aprofundamento.

- **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**

Implementado numa ação conjunta colaborativa entre a CAPES, estados, municípios, o Distrito Federal e as instituições de Ensino Superior, foi criado de forma

emergencial com o intuito de atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que determinava a “oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica”. (BRASIL, 2009). Seu público-alvo eram os graduados não licenciados; os licenciados em área diferente da sua atuação como docente; e aqueles formados no nível médio, na modalidade Normal.

Tendo como objetivo fomentar e expandir o número de vagas na Educação Superior de forma gratuita aos profissionais da Educação que se encontram em efetivo exercício, o Programa busca suprir uma emergência estabelecida para atender a demanda por novos professores e corrigir uma distorção na rede pública da Educação Básica, ofertando vagas na licenciatura para professores que não tenham formação superior, principalmente aos que possuíam o curso normal, ofertando o segundo curso de licenciatura destinado aos que atuem em área distinta da sua formação inicial e a oferta de formação pedagógica com enfoque aos graduados portadores de títulos de bacharelado ou curso tecnológico que se encontram no exercício da docência na rede pública da Educação Básica.

De acordo com as necessidades locais e regionais, são elaborados pelas secretarias de Educação municipais, estaduais e do Distrito Federal, e em parceria com a IES, planos estratégicos respaldados pelos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente as demandas necessárias sobre que cursos e o que deverá ser ofertado aos professores. Compete à CAPES lançar, anualmente, calendário estabelecendo os prazos para solicitação de demandas, acompanhamento das propostas e gerenciamento do Programa.

Por meio de uma plataforma eletrônica, denominada de Paulo Freire¹⁴ os professores das redes de ensino público realizam uma pré-inscrição e, de acordo com o planejamento acertado, as secretarias de Educação validam a inscrição do professor, ficando apto a concorrer a uma das vagas ofertadas.

Segundo dados obtidos junto ao *site* da CAPES para o ano de 2015, serão ofertadas 47.365 vagas, sendo 26.630 para primeira licenciatura, 17.015 em cursos de segunda licenciatura e 1.720 em Cursos de Formação Pedagógica. As despesas provêm de dotações orçamentárias do MEC previstas para o pagamento de bolsas dos professores formadores e gastos com demais atividades desenvolvidas. Entre os resultados do Programa até o ano de

¹⁴ Consiste em sistema eletrônico desenvolvido pelo MEC cuja finalidade é realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, passando em 2012 a ser gerido pela CAPES.

2014, o PARFOR implantou 2.428 turmas, localizados em 24 estados da federação e distribuídas em 451 municípios.

- **Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA**

Este programa tem como objetivo apoiar a execução de projetos que proporcionem a contribuição para melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura, valorizando a formação docente para atuação na Educação Básica. O Prodocência foi instituído pela Portaria nº 119, de 9 de junho de 2010 e, posteriormente, regulamentado pela Portaria nº 40, de 3 de abril de 2013.

Entre os pré-requisitos para participar deste programa, as pró-reitorias de graduação das IPES devem solicitar senha junto à CAPES, possuir cursos de licenciatura e enviar proposta de análise sobre estudos de pesquisa ou avaliação elaboradas pelo MEC, indicando problemas detectados na Educação Básica e intervenções para superação destes problemas.

Para as propostas aprovadas por meio de edital específico elaborado pela CAPES, é prevista a concessão de recursos financeiros para despesas de custeio e capital. Na execução do programa no âmbito da IES, serão indicados dois coordenadores que acompanharão as atividades propostas, articulação institucional para sua execução, avaliação das ações desenvolvidas e possíveis ajustes.

O Prodocência não deve ser confundido com o PIBID, pois enquanto o cerne do PIBID se encontra na prática escolar do estudante da licenciatura atuando no ensino público o Prodocência procura observar, analisar e mensurar se estas novas práticas e metodologias vivenciadas a partir da experiência de outros programas desenvolvem boas práticas para o ensino propiciando, inovações e aprimoramento na formação docente.

- **A Universidade Aberta do Brasil - UAB**

Criada no ano de 2005 pelo MEC, de acordo com o previsto no PDE, e integrada por universidades públicas, a UAB é um sistema que age interligado aos estados e municípios, com o objetivo de atender as demandas regionais e locais por Educação Superior.

Por meio da metodologia de ensino a distância, busca oferecer cursos de grau superior a toda população que tem dificuldade ao acesso à uma formação universitária. De maneira geral, atende a todos os cidadãos do País, contudo, há preferência para os docentes da Educação Básica, que se encontram em efetivo exercício, dirigentes, gestores e demais trabalhadores da Educação Básica.

Instituída pelo o Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, tem ainda como objetivos:

- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

A UAB fomenta pesquisas em que são utilizadas metodologias inovadoras de ensino, tendo como suporte o uso de tecnologias de informação e de comunicação. Ressaltam-se, ainda, o incentivo e a criação de centros permanentes de formação por meio de polos presenciais localizados em regiões estratégicas. Desta forma, há uma articulação e a efetivação de parcerias entre o Governo federal, os demais entes federados, universidades e sociedade para a implantação de cursos de graduação e pós-graduação de maneira associada.

Além de levar Educação Superior aos lugares mais distantes, proporcionando a elevação do desenvolvimento social da região por meio da melhora dos indicadores como o IDH, este modo de Educação permite a universalização do acesso ao ensino superior, contribuindo para reduzir fluxo migratório para as grandes cidades e centros urbanos à procura de uma formação em nível superior.

3.3.3 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

Supondo-se que o professor é uma das peças fundamentais para que se possa atingir uma educação de qualidade, faz-se por demais importante não apenas oferecer bons salários com o intuito de atrair e segurar o profissional no espaço da sala de aula e possuir boas instalações físicas, tais como escolas bem equipadas com laboratórios de Informática, espaços de convivência e ginásio para prática de esportes, mas, principalmente, investir numa formação inicial e contínua adequada que venha atender as novas demandas exigidas pela sociedade.

Nesta perspectiva é lançado em 2007 pelo MEC com o Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da CAPES, possuindo como finalidade estimular a atividade docente, e ao mesmo tempo contribuir para elevação da qualidade da Educação proporcionando, aprimoramento ao futuro docente ainda na sua formação inicial.

O PIBID surge como uma ponte entre o estudante da Licenciatura e a escola do Ensino Básico em que ele passa a conhecer ainda no seu processo de formação a realidade da sala de aula. Mediante o contato precoce, pode confrontar os conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação com as dificuldades e problemas do dia a dia, refletindo juntamente com demais envolvidos no processo educativo - professores, gestores, pais, universidades - possíveis soluções para superar as dificuldades que apareçam pelo seu caminho. Entendido assim, o PIBID se configura como peça importante na formação do estudante, pois, além da competência acadêmica que está recebendo, necessitará permanentemente mobilizar seus saberes adquiridos, só que agora em situações de trabalho, na prática, os quais futuramente se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho.

Este programa funciona com a concessão de bolsas de iniciação para a docência destinada aos alunos dos cursos das licenciaturas, tanto das IES públicas como particulares, cuja finalidade, além da iniciação à docência, pretende valorizar o magistério e contribuir “para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”. (BRASIL, 2010).

Além dos estudantes dos cursos de licenciatura, os outros sujeitos que participam deste processo são o coordenador institucional, o coordenador de área e o professor supervisor, tendo cada um sua função dividida da seguinte maneira:

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

III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:

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

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

e

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

IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. (Brasil, 2010a).

Com o intuito de atingir os objetivos do Programa é assegurado por meio de dotações orçamentárias anuais previstas em lei o pagamento de bolsas para os envolvidos neste projeto, estudantes das licenciaturas, professores supervisores, coordenadores de área, coordenadores de gestão e coordenadores institucionais.

Caberá à CAPES, periodicamente, lançar chamadas públicas por intermédio de editais e selecionar por comissão especificamente denominada para este fim novas instituições a fazerem parte do programa ou renovação de projetos já aprovados em editais anteriores, desde que estejam previstas nos [arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) e obedeça aos seguintes critérios do DECRETO Nº 7.219, de 24 de junho de 2010:

- I - possuam cursos de licenciatura legalmente constituídos e que tenham sua sede e administração no País;
- II - participem de programas de valorização do magistério definidos como estratégicos pelo Ministério da Educação; e
- III - mantenham as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação. (Brasil, 2010)

Uma vez selecionada a instituição, caberá a esta a responsabilidade de realizar seminários voltados à iniciação à docência, contando com a participação dos envolvidos, estudantes das licenciaturas, supervisores e coordenadores institucionais, apresentando os resultados das ações desenvolvidas e avaliando o seu impacto na rede pública da Educação Básica e no próprio curso de formação de professor. De acordo com o Decreto Nº 7.219/2010, em seu art. 5º § 3º determina:

As instituições selecionadas deverão organizar seminários de iniciação à docência, prevendo a participação de estudantes bolsistas, coordenadores e supervisores, para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição. (BRASIL, 2010)

Nesta perspectiva, o Programa propicia ao estudante refletir sobre sua prática, transformando-o de um mero reprodutor técnico de conhecimentos baseados em currículos e sistemas prontos e acabados elaborados por secretarias e órgãos públicos para um sujeito crítico que transforma os novos saberes em novas práticas (PIMENTA e LIMA, 2008). Podemos perceber esta tentativa de levar o futuro professor a refletir sobre esta prática no artigo 3º que trata sobre os objetivos do PIBID. Esta visão está clara no item IV que assim versa:

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (BRASIL, 2010)

Aos bolsistas é vedada a alocação em atividades administrativas ou operacionais e este deverá exercer funções exclusivamente em escolas da rede pública de ensino, cabendo aos professores supervisores e coordenadores o planejamento, o acompanhamento e avaliação da atuação dos bolsistas em conformidade como que se encontra estabelecido no projeto institucional.

Ao se tomar como base o aumento expressivo da abrangência do PIBID, constata-se que este foi transformado como principal programa de governo para a formação inicial de professores. Voltado primeiramente para atender as instituições federais de Ensino Superior, seu primeiro edital atendeu cerca 3 mil bolsistas, priorizando as áreas de Ciências da Natureza, envolvendo Física, Química, Biologia e a área de Matemática e suas tecnologias, ambas voltadas para o Ensino Médio. Rapidamente o PIBID se expandiu, incluindo universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas, diferentemente do seu primeiro edital, em 2007, de que participaram apenas as universidades federais e os CEFETs – Centro Federal de Educação Tecnológica. No ano 2012, o Programa chegou aos 40.092 bolsistas estudantes dos cursos de licenciatura, 6177 professores supervisores e 3052 coordenadores de área, perfazendo um total de 49.321 bolsas concedidas tendo continuado seu crescimento. No ano de 2014, foram aprovados em torno de 90 mil bolsas distribuídas entre todos os participantes, alcançando o patamar de quase de 5 mil escolas de Educação Básica e contando com a participação de 284 instituições.

Há uma preocupação governamental em transformar o PIBID em programa de Estado e não apenas como política de governo, conforme podemos perceber na promulgação da Lei nº [12.796, de 4 de abril de 2013](#), que altera o Art. 62 § 5º da LDB, estabelecendo sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional, dispondo sobre a formação dos profissionais da Educação e dando outras providências. A nova redação dada à lei determina:

§ 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 (BRASIL, 2013).

Apesar das mudanças na legislação e do seu crescimento, como explicitado anteriormente, este deve ser entendido como um programa complementar da formação inicial, pois, malgrado o aumento significativo do número de concessão de bolsas, estas ainda não chegam a todos os alunos das licenciaturas, diferenciando-se, por exemplo, do estágio supervisionado, que faz parte da estrutura curricular do curso sendo obrigatório para sua

conclusão e possui ainda caráter restrito quando é tratado como instrumento para se aliar a teoria e prática no seu processo formativo, já que nem todos os alunos são obrigados a participarem do Programa.

4 FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ *CAMPUS* CRATEÚS

Neste segmento, vamos deliberar as análises dos indicadores coletados ao longo deste trabalho no curso de Licenciatura em Matemática do *Campus* Crateús, realizando uma triangulação entre estes dados, a fundamentação teórica que norteou a pesquisa, a legislação sobre o PIBID, incluído o projeto institucional vigente, além de documentos legais sobre o Curso.

Com o intuito de investigar o entendimento dos egressos sobre a contribuição do programa para sua formação, foi realizada a tabulação das respostas dadas e procedida à exaustiva leitura das informações em conformidade com a ideia da Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977), que consistiu na pré-análise do material coletado, a sua exploração e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Serão mostrados neste ponto como o PIBID está estruturado, seu funcionamento estratégias formativas; os resultados mediante cuidadoso exame das percepções dos egressos pela interpretação das suas falas sobre os objetivos definidos pelo Programa no que tange a incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, contribuir para a valorização do magistério e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica e; a articulação entre teoria e prática no curso e na interface com o PIBID.

4.1 PIBID e Licenciatura em Matemática: estruturação, funcionamento e estratégias formativas.

Antes de caracterizarmos a estrutura e o funcionamento do PIBID no IFCE *Campus* Crateús, julgamos importante delinear um breve histórico sobre a implantação dessa unidade da instituição na microrregião dos Sertões de Crateús¹⁵ e o porquê da escolha do Curso de Licenciatura em Matemática.

A rede federal de ensino técnico no Brasil foi instituída no ano de 1909 e de lá para cá passou por inúmeras transformações, alcançado uma grande expansão nos últimos

¹⁵ Denominação estabelecida pelo IBGE, compreendendo a região que abrange os Municípios de Novo Oriente, Independência, Ipaporanga, Poranga, Ipueiras, Ararendá, Tamboril, Catunda, Monsenhor Tabosa, Nova Russas e Quiterianópolis conforme dados extraídos pelo site: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=230410&search=||info%EFicos:-informa%E7%F5es-completas>. Acesso em: 03 dez. de 2014.

anos. Integrando parte do conjunto de medidas normativas que visava à concretização do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta pelos institutos federais de Educação Ciência e Tecnologia; os centros federais de Educação Tecnológica; as escolas técnicas vinculadas às universidades federais; o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica Federal.

Em seu artigo 2º a Lei nº 11.892 de 29/2008 estabelece:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Este artigo conferia aos institutos federais uma característica ímpar no sistema educacional brasileiro, porquanto, uma mesma instituição pode atuar em mais de uma modalidade de um nível de ensino ao mesmo tempo.

Além de atender as demandas da conjuntura nacional de uma “política de ampliação de vagas na modalidade de ensino médio integrado à educação profissional” (ANDRADE, 2010), os institutos federais também possuíam a prerrogativa de “ministrar em nível de educação superior, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. (BRASIL, 2008). Este ponto satisfazia diretamente ao PDE na proposta de ampliar a oferta de vagas nos cursos de formação docente, garantindo que as metas estabelecidas neste plano seriam cumpridas, uma vez que o artigo 8º, da mesma lei, determina que pelo menos 20% das vagas ofertadas devem ser criadas para atender a demanda com cursos de formação de professores.

Nesse ensejo, nasce o Curso de Licenciatura em Matemática, demonstrando a preocupação e a necessidade de se investir e criar cursos de formação de professores no interior do País.

Situado a 370 km da Capital, na região oeste do Estado do Ceará, no Município de Crateús, cidade-polo da microrregião dos Sertões de Crateús, encontra-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE, *Campus* Crateús implantado a pela Lei nº 11.892/08, que cria os institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia, documento este que estabelecia a expansão da Rede de Ensino Tecnológico, ampliando a 150 cidades-polos em todo o Brasil, sendo o Estado do Ceará contemplado com seis novos *campi*, um deles estabelecido no Município de Crateús.

À época de sua fundação, os cursos a serem criados foram fruto de debates internos no IFCE, e externos com a realização de uma consulta à população por meio de audiência pública em que se estabelecia para o *campus* os cursos técnicos integrados de nível médio em Edificações e em Química e em nível superior a Licenciatura em Matemática¹⁶. Sua primeira turma, iniciada em agosto de 2010, com o número de 35 estudantes selecionados por intermédio do Sistema de Seleção Unificado - SISU e com a responsabilidade por formar os futuros professores de Matemática que atuarão no município em que está localizado e em toda a região do Sertão de Crateús.

O Curso de Licenciatura em Matemática não surgiu de uma mera formalidade legal para satisfazer a necessidade de atender a legislação atual, mas com o intuito de elevar a qualidade do ensino na região, no Estado e no País como um todo, quer pela evolução no desempenho das avaliações internas e externas, como, SAEB, SPAECE, Prova Brasil, ENEM e Olimpíadas de Matemática, quer formando sujeitos conscientes da sua responsabilidade e do seu papel na sociedade para transformá-la num mundo mais justo e de menos desigualdades sociais.

Afora as questões suscitadas anteriormente para o estabelecimento do IFCE na região, a implantação de um curso de formação de professores na área da Matemática justifica-se pela carência de profissionais sem a devida formação para atuarem neste campo. Segundo informações colhidas junto à 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE, o Município de Crateús conta com oito escolas estaduais, cinco ofertando o Ensino Fundamental e Médio, uma como Centro de Educação de Jovens e Adultos - EJA, uma escola indígena e uma de Ensino Médio Integrado ao Profissional funcionando em tempo integral.

Abaixo estão os dados disponibilizados pela 13ª CREDE, descrevendo o quantitativo total de professores atuando nas escolas da região, a quantidade de professores lotados no Município de Crateús e o número de professores de Matemática com e sem habilitação específica atuando no Município.

¹⁶ Dados obtidos pelo *site* do IFCE *Campus* Crateús: www.crateus.ifce.edu.br/

Quadro 5 – Professores de matemática atuando na 13ª CREDE

Nº Total de professores pertencentes a 13ª CREDE (11 Municípios – Escolas Estaduais)	
Efetivos	Temporários
285	713
Total 998	
Professores das escolas de Crateús	
Efetivos	Temporários
82	175
Total 257	
Professores que lecionam matemática nas escolas de Crateús	
Efetivos	Temporários
07	20
Total 27	
Professores habilitados em matemática (formação específica)	
Efetivos	Temporários
07 (100%)	04 (20%)
Total 11 (40%)	

Fonte: Organizado por nós com base em dados fornecidos pela 13ª CREDE

Distribuídos pelos 11 municípios atendidos pela 13ª CREDE, esta possui um total de 998 professores de áreas diversos do conhecimento entre efetivos e temporários¹⁷. Exercendo a atividade no Município de Crateús, são 257 no total, dos quais apenas 27 atuam no Ensino da Matemática nas escolas estaduais no Município. Ao se analisar os dados acima, foram verificados dois problemas, o primeiro deles, que nos chamou muito a atenção, foi o excessivo número de docentes temporários, superando em mais de duas vezes a quantidade de professores efetivos da rede, fato que contribui para a desvalorização e desprestígio da carreira docente; e o segundo o alto número de professores sem a habilitação específica em Matemática, do total de 27 professores que lecionam a disciplina de Matemática, 16 não possui habilitação específica em Matemática. Percebe-se que apenas 11 professores são habilitados na área, dos quais são sete efetivos e quatro temporários. Fica evidente a existência da carência de professores com formação específica na disciplina de Matemática, haja vista que menos da metade dos professores que se encontram em sala de aula não possui habilitação específica, fato que aponta para uma deficiência na qualidade da educação no Município.

¹⁷ Por professor temporário, a Lei Complementar Nº 22, de 24 de julho de 2000, estabelece que seja a contratação por tempo determinado de pessoal para, “no âmbito do Ensino Fundamental e Médio das Escolas Estaduais, exercer atividades docentes. As contratações terão por fim suprir carências temporárias do corpo docente efetivo da escola, restringindo-se a atender os casos decorrentes de afastamento em razão de: a) licença para tratamento de saúde; b) licença gestante; c) licença por motivo de doença de pessoa da família; d) licença para trato de interesses particulares; e) cursos de capacitação; f) e outros afastamentos que repercutam em carência de natureza temporária”. (CEARÁ, 2000).

Além dos dados obtidos juntos a 13ª CREDE, os relatos dos egressos também apontam para a carência de professores na área da Matemática na região sem a devida formação. Quando foram questionados sobre o que os motivou a cursar a licenciatura, entre as cinco respostas obtidas, todos afirmaram a afinidade e gosto pela disciplina, mas duas respostas ressaltaram, além da afinidade, a insuficiência de professores para atuar na área, conforme destacamos:

Primeiro por que sempre gostei da disciplina de matemática, sempre fui bom aluno e **segundo por observar a carência de profissionais na área.** (ARAÚJO, grifo nosso).

Ao término do meu ensino médio pude ter uma grande chance de poder cursar um curso que era uma novidade em minha cidade, ainda mais vindo de uma faculdade federal e uma formação que é de extrema (**extrema**), carência no município de Crateús. Muitos jovens ao terminar o ensino médio se deslocavam para outras cidades em busca de uma boa formação, mais com a chegada do IFCE isso me motivou a poder ser o primeiro a conviver essa experiência de poder ter um estudo de qualidade, diversificado e na minha própria cidade. (MANU, grifo nosso).

No entendimento dos bolsistas, a ausência de profissionais qualificados e sem a formação específica na área da Matemática se mostra como boa oportunidade, tanto em poder se graduar em um curso que existe demanda de profissionais para este campo, como poder estudar numa instituição conceituada e de qualidade, agregando valor a sua formação.

Assim, criando um ambiente de troca de experiências e conhecimentos e aproximando o Instituto Federal do Ceará da realidade da Educação Básica ofertada no Município, a Licenciatura em Matemática busca proporcionar aos seus estudantes o conhecimento científico e de aspectos institucionais da escola pública, instrumentalizando-os, para que, mediante a reflexão da sua prática, possa identificar e elaborar soluções para os problemas na Educação Básica no contexto da região.

Nesse sentido, consta como objetivo central no Projeto Pedagógico do Curso da Matemática:

Licenciar professores de Matemática aptos ao exercício profissional competente, capazes de integrar o conhecimento matemático à prática pedagógica, primando pelos valores e princípios éticos, políticos e estéticos, estimulando à pesquisa e a formação docente de modo a contribuir com a melhoria da Educação Básica, com capacidade de interagir com as necessidades do mercado e com o desenvolvimento do cidadão e da sociedade brasileira (IFCE, 2012).

Baseado no conceito de Pimenta (2005) de professor reflexivo, em que a autora propõe a valorização de uma reflexão sobre a prática exercida na formação docente, entende-se que o processo formativo do licenciando se faz com origem numa articulação dos

conhecimentos específicos com os saberes práticos, capaz de dar respostas a novas situações e ao que não foi planejado e esperado no contexto da sala de aula. Desenvolvem-se, assim, a intenção e a necessidade do subprojeto do PIBID da Matemática no *Campus* Crateús.

O IFCE participou de todos os editais promovidos pela CAPES para adesão ao Programa, exceto o edital de 2010, distribuído atualmente pela instituição da seguinte forma:

Quadro 6 - Distribuição dos subprojetos do PIBID nos *campi* do IFCE

CAMPI	SUBPROJETO
Acarauá	Biologia
	Física
Canindé	Educação Física
	Matemática
Crateús	Letras
	Matemática
Cedro	Matemática
Fortaleza	Artes plásticas e visuais
	Física
	Matemática
	Teatro
Iguatu	Química
Jaguaribe	Biologia
Juazeiro do Norte	Educação Física
	Matemática
Limoeiro do Norte	Educação Física
Maracanaú	Química
Quixadá	Química
Sobral	Física
Tianguá	Física
Quixeramobim*	Matemática

Fonte: Elaborado por nós com base no Relatório de pagamento de bolsistas do PIBID-IFCE referente ao mês [05/2015](#).

* Polo de Educação à Distância (UAB) no município de Quixeramobim

Podemos deduzir por este quadro que o Projeto Institucional do PIBID/IFCE possui alcance bastante considerável, envolvendo 13 *campi*, distribuídos em 21 cursos de licenciaturas. Vale ressaltar que o Programa atende a todos os cursos de formação de professores da instituição, sendo oito cursos de licenciatura nas modalidades de Ensino Presencial e a Distância (Matemática, Física, Química, Biologia, Letras, Educação Física,

Artes Plásticas e Visuais e Teatro). Atende ainda 60 escolas da Educação Básica. Possui um total de 681 bolsistas distribuídos da seguinte forma: 569 estudantes dos cursos de licenciatura, 71 supervisores e 41 coordenadores, incluídos os de área, de gestão e o institucional.

Além de apoiar-se na concepção ação-reflexão-ação, que leva o profissional a refletir sobre suas ações, utilizou-se a estratégia de conhecer não apenas a realidade educacional nos aspectos formais cognitivos, mas a realidade sociocultural em que se encontram inseridos os alunos da rede pública da Educação Básica. Outras ações, como reuniões semanais com todo o grupo (bolsistas, supervisores e coordenador de área), em que se planejavam e avaliavam as atividades desenvolvidas, foram utilizadas como estratégias para a inserção do licenciando no ambiente da realidade escolar.

Após a escolha das unidades educacionais e estabelecida a parceria entre as escolas e o IFCE, em conformidade com o Decreto Nº 7.219/10, foram selecionados dois professores supervisores e 15 bolsistas da Licenciatura para atuarem no processo. A seleção se deu por inscrição voluntária disciplinada por edital específico tendo como critério utilizado pela instituição para a seleção dos bolsistas a maior média aritmética nas disciplinas Cálculo I, História da Educação Geral e do Brasil e o índice de rendimento acadêmico. As escolas privilegiadas com esse subprojeto foram duas da rede pública estadual: a EEFM Presidente Eurico Gaspar Dutra e o Colégio Estadual Regina Pacis. Atualmente, o *campus* Crateús possui dois cursos contemplados com o PIBID, - além da Licenciatura em Matemática a Licenciatura em Letras. Este último foi selecionado pelo Edital CAPES 61/2013, iniciando as atividades do Programa em 2014.1. Neste edital, também foi ampliado o número de escolas atendidas pelo Programa e o Curso de Matemática aumentou o total de estudantes atendidos, passando de 15 para 30.

O acompanhamento dos licenciandos deu-se em dois momentos. Inicialmente, ao supervisor caberia registrar a frequência dos bolsistas em todas as ações desenvolvidas na escola/campo, fazendo uso do meio disponível na plataforma Moodle, e planejar as ações dos bolsistas na escola, como oficinas, minicursos, participação em eventos culturais e científicos promovidos pela escola, reuniões de planejamento dentre outras, preenchendo com eles os diversos instrumentos desenvolvidos para esse fim. Ao coordenador de área competia registrar a frequência dos bolsistas e dos supervisores nas ações desenvolvidas no IFCE, acompanhar e analisar o preenchimento dos diversos instrumentos sob a responsabilidade dos bolsistas e supervisores, acompanhar a atualização dos currículos Lattes dos bolsistas e supervisores e a atualização dos dados do supervisor na Plataforma Freire, e como já

mencionado, realizar reuniões periódicas, ordinariamente, mensais, com os bolsistas e supervisores, para avaliar as ações empreendidas e delinear as próximas ações.

Não foi realizado nenhum estudo ou levantamento para identificar os motivos sobre a desvinculação dos bolsistas ao Programa, quer por motivo de obtenção do título de licenciado com a conclusão do curso, abandono do curso de licenciatura ou apenas sua saída do programa, embora permanecendo no curso.

Informações da Coordenação Institucional do PIBID revelam que os estudantes da Licenciatura, bolsistas de iniciação à docência, quando inseridos no ambiente profissional docente, são orientados, do lado acadêmico, pelo coordenador de área, professor da Licenciatura no IFCE e, do lado profissional, são acompanhados pelo supervisor, professor da escola de Educação Básica.

Posteriormente, foi verificado, por meio da participação em reuniões, visitas às escolas, entrevistas e aplicação de questionário *online* junto aos participantes do Programa, como é o funcionamento do PIBID e como são praticadas as atividades planejadas pelos envolvidos.

Uma vez por mês, acontecem os momentos de encontro entre todos os participantes do Programa por meio de reuniões no IFCE e semanalmente as reuniões nas escolas, envolvendo principalmente os licenciandos e os supervisores com visitas esporádicas do coordenador de área. Nestas ocasiões, ocorrem o planejamento das atividades que serão aplicadas com o uso de estratégias, metodologias e tecnologias necessárias, a elaboração de materiais utilizados nas aulas, estudos dirigidos de textos com oportunidade para refletir sobre possíveis intervenções com vistas a facilitar o ensino-aprendizagem, avaliação das atividades realizadas e a organização de eventos, encontros, seminários, oficinas e palestras, proporcionando a aproximação entre as escolas e o IFCE.

O Decreto Nº 7.219/10 prevê a divulgação das ações desenvolvidas no programa. Para satisfazer esta determinação e por se tratar de uma instituição que possui vários *campi*, as ações de divulgação das experiências exitosas e impactos constatados pelas atividades desenvolvidas pelos bolsistas do Programa ocorrem anualmente nos *campi* durante a semana dos cursos, onde o PIBID compõe um eixo do evento, com painéis, minicursos e oficinas. Dentro da instituição, destaca-se também o Encontro de Iniciação Científica e Tecnológica - ENICIT do IFCE, compartilhado a todos os estudantes da instituição, independentemente de ser aluno da licenciatura. Externamente a divulgação ocorre pela participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, como feiras, simpósios e colóquios.

Na tentativa de aproximar o universo acadêmico do mundo escolar o Subprojeto do PIBID da Matemática procura tornar favoráveis a circulação de ideias e o desenvolvimento de ações conjuntas entre o Programa e a Licenciatura, pois, com o intuito de proporcionar uma aprendizagem efetiva, possibilita o desenvolvimento de saberes teóricos a experiências articuladas e vivências profissionais no espaço escolar para os futuros professores. Um dos ex-bolsistas assim destaca o diálogo entre eles:

Essa integração se dá em parceria com a escola, que possibilita a gente bolsista do PIBID trocar experiências com profissionais que atuam em sala de aula há muito mais tempo, e assim temos a chance de participar dos encontros formativos nos espaços do curso de Matemática, para discutir novas concepções de ensino da disciplina de matemática. (STEF).

Merece ser destacado nesta relação entre o subprojeto da Matemática e o curso no fato de que o professor que atuante como coordenador de área do PIBID é o mesmo que orienta as disciplinas de estágio, o que possibilita ao professor distinguir as nuances e diferenças entre estes dois modelos que o licenciando irá vivenciar. Apesar de o mesmo professor se encontrar nos dois momentos, há diferenças entre eles, pois, enquanto o estágio se caracteriza como parte integrante curricular de um sistema preestabelecido, em que o estudante é preparado para assumir a regência da sala de aula no caso do PIBIB, apesar de o bolsista participar de todas as etapas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, como participante do programa, ele irá desenvolver outras práticas educativas, vivenciará outras experiências e trará à baila novos saberes e metodologias de ensino.

Desde este contato o futuro professor passa a ressignificar os conteúdos e, apesar das interfaces que existem do PIBID e a disciplina Estágio Supervisionado, são dois momentos distintos. Percebemos na fala do ex-bolsista que não era trabalhado o conteúdo de maneira tradicional, em que se utiliza um modelo meramente reprodutivista, muitas vezes, ocorrente no ensino da Matemática e que, em muitos casos, afasta os estudantes pelo gosto em aprender a disciplina, ao contrário, faz-se uso do lúdico, sem perder o foco dos problemas a serem enfrentados. Como foi explicitado pela bolsista, inicialmente é aplicado um teste de sondagem para verificar quais problemas são detectados para posteriormente buscar as possíveis soluções.

Entre os achados foi comum a quase todos os entrevistados a participação por intermédio de atividades em que desenvolvessem o lúdico, jogos e brincadeiras, com o objetivo de facilitar o ensino e aprendizagem. Daiana descreve as atividades desenvolvidas no

Colégio Estadual Regina Pacis e na EEFM Gonzaga Mota sobre as novas experiências vividas na qualidade de bolsista.

Gonzaga Mota - Inicialmente foi feito um estudo com as notas do IDEB e SPAECE das escolas que foram selecionadas, e foram verificados os conteúdos que os alunos mais tinham dificuldades (apresentavam o maior número de erros). Para uma confirmação desses conteúdos foi aplicado um teste com uma amostragem de 10 alunos por turma, isso veio a confirmar a dificuldade já apresentada nas provas do SPAECE e IDEB. Depois os bolsistas juntamente com o supervisor e o coordenador na matemática desenvolveram atividades para uma melhor compreensão desses assuntos (a história da matemática e jogos deveriam estar presentes nessas atividades). A cada semana um assunto da matemática foi trabalhado com os alunos de uma forma diferente do que eles estavam acostumados de ver na sala de aula. Antes de começar um novo assunto, os alunos resolviam outro teste sobre o conteúdo que foi trabalhado. (essas atividades eram realizadas no contra turno). E ao final foi feito um levantamento de dados (do teste inicial e os testes realizados depois dos conteúdos trabalhados) para verificar o desenvolvimento dos alunos depois da intervenção do PIBID.

Regina Pacis - Fiquei pouco tempo. Era trabalhado de forma diferenciada (lúdico), os assuntos eram os mesmos que estavam sendo visto nas aulas regulares. Os pibidianos ficavam junto com a professora na sala, pois as intervenções do pibid eram no mesmo horário da aula do aluno. (DAIANA)

A preocupação em avaliar o trabalho realizado também foi destacada. Antes de iniciar uma etapa ou partir para outro conteúdo a ser trabalhado com os estudantes, era aplicado aos estudantes da Escola Básica um teste que checaria o seu desempenho, comparando-os antes e após as intervenções dos bolsistas do Programa.

Entre as atividades propostas pelos bolsistas do Programa, coube a eles a realização de uma análise do desempenho dos estudantes do Ensino Médio nas avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e desde então, procurar soluções para melhorar tais índices com a utilização de novas metodologias e práticas que favorecessem o aprendizado. A atuação do Programa e dos bolsistas, contudo, não deve ser confundida como a solução para resolver os problemas para elevação de índices em sistemas de avaliação, oferecendo oportunidades de participação em experiências metodológicas, haja vista que a proposta do Programa é muito mais ampla e se estende ainda a incentivar a formação de novos professores, valorizar o magistério, elevar as ações das atividades acadêmicas nas instituições de formação e a promover a integração entre o espaço acadêmico e a escola, inserindo o licenciando no cotidiano da prática escolar e tornando os professores do ensino básico como co-formadores dos licenciandos.

O bolsista Manu, similarmente a Daiana, destaca o uso de jogos, dinâmicas, e o lúdico como forma de chamar a atenção dos estudantes para o aprendizado. A utilização de novas metodologias de ensino teve que ser empregada.

O nosso trabalho era realizado no contra turno, os alunos interessados vinham a escola no contra turno e trabalhávamos a matemática usando jogos, dinâmicas... entre outras coisas lúdicas que pudessem atrair a atenção do aluno como também fazer com que eles aprendessem algo novo e com isso ajudar na sua formação. (MANU).

Podemos aferir com as duas falas que o Programa foi importante na formação deles, na medida em que proporcionava o algo novo, o diferente, a utilização de novas metodologias que facilitassem o aprendizado e fugir do tradicional. Nesta perspectiva, o futuro professor seria “diferenciado”, “mais preparado” para assumir o seu posto. No caso de o PIBID propiciando esta oportunidade aos participantes, cabem dois questionamentos: e aqueles que não atuaram como bolsistas, que formação eles teriam? Estariam fadados a ministrar aulas convencionais e tradicionais?

Independentemente do PIBID, a licenciatura em Matemática deve dar ensejo de mesma formação a todos, sem distinção, bolsistas ou não, com uso e experimentação de novas estratégias e ações de formação, incentivar a utilização de jogos, as ferramentas da tecnologia e da comunicação do processo de ensino e aprendizagem, trazer para dentro da sala de aula do Ensino Básico o lúdico, que também fora utilizado como bolsista do PIBID.

Isto porque, como exposto anteriormente, o PIBID, por ser um Programa e não fazer parte da estrutura curricular, não atende a todos os cursistas da licenciatura. Teríamos então dois modelos e tipos de profissionais - aqueles que participaram e os que não participaram? O curso na sua propositura deve dar conta desta formação completa do seu estudante, haja vista, que o PIBID deve ser entendido como um programa complementar para a formação inicial.

Identificamos, ainda, o fato de que ações de estudo e planejamento eram realizadas e contribuía no processo de formação docente. Apesar de não ser especificado que tipo de estudos foi empreendido Araújo assim destaca: “aulas praticas nas escolas, dinâmicas de sala de aula, preparação no planejamento escolar e estudos em grupo.”

O ato de planejar é imprescindível em todos os aspectos da vida do ser humano e, no caso planejamento escolar, não seria diferente. Ele se torna fundamental para que possamos lograr êxito no processo de ensino-aprendizagem. A sua ausência pode acarretar a desorganização do trabalho e ter como consequência aulas muito curtas ou demoradas,

atividades que não são compatíveis com o estágio de desenvolvimento da turma, enfim, é por seu intermédio que traçamos as metas e objetivos que iremos seguir. O PIBID, ao inserir o licenciando no cotidiano escolar, permite que ele possa em conjunto com o professor e demais bolsistas, compartilhar experiências e saberes.

Apesar de algumas respostas não explicarem o funcionamento das estratégias e ações que foram empregadas durante a sua participação no Programa, podemos reconhecer que a sua inserção no meio escolar proporciona a chance de criação e participação em novas experiências metodológicas, com práticas inovadoras, procurando a superação de problemas que surjam ao longo do percurso de ensino e aprendizagem.

Entre ações e estratégias formativas que a própria licenciatura oferece além do PIBID, uma que merece destaque é o Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio – PAPMEM. Desenvolvido pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada – IMPA, o Programa tem como objetivo ofertar capacitação sem custos aos professores de Matemática do Ensino Médio, por todo o País, por via de videoconferência propiciada pelas instituições parceiras. O treinamento versa sobre os assuntos do Ensino Médio relativos às três séries. O Programa funciona durante uma semana, com aulas nos períodos da manhã e tarde, durante as férias escolares, janeiro e julho. No período das manhãs, as aulas são ministradas em videoconferências pelos professores do IMPA. Durante a tarde, orientados pelos professores do IFCE, são organizados em grupos, quando é realizada a resolução de atividades e exercícios sobre os assuntos discutidos pela manhã. Apesar de o Curso ser destinado aos docentes que se encontram em exercício no município, é incentivada e estimulada a participação dos licenciandos, uma vez que, se percebe, os trabalhos realizados em grupos no turno vespertino, possibilitam a troca de experiências e saberes por via das discussões dos resultados, fomentando a ideia constante de atualização entre todos os envolvidos.

No próximo tópico discutiremos o entendimento dos estudantes egressos ex-bolsistas do Programa em relação aos objetivos do PIBID.

4.2 O PIBID na concepção dos sujeitos

A questão que nos orienta neste ponto diz respeito a investigar o entendimento dos egressos sobre a contribuição do PIBID para a sua formação, inferindo, com base nas respostas dadas ao questionário, se os seguintes objetivos do Programa, que se encontram entrelaçados, 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 e; 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, foram atingidos.

Na compreensão dos egressos, o objetivo do Programa incentivar a formação docente em nível superior para a Educação Básica se processa meio do seu ingresso no espaço da escola. Todos os entrevistados afirmaram a importância de, durante seu processo de formação inicial, terem tido a oportunidade de conhecer o seu ambiente de trabalho, identificar a dinâmica e as transformações que ocorrem no chão da escola. O estudante da graduação vivencia *in loco* os desafios que serão expressos no dia a dia da escola pública, coloca-o em contato e convívio com distintos personagens e, deste contato, surgem novas relações, não apenas com os estudantes do Ensino Básico, mas, também, com o conjunto de agentes que compõem a escola, aproximando-o do processo ensino e aprendizagem.

Buscam-se, por meio da coletividade e troca de experiências, mecanismos para superar tais dificuldades, como aponta Kratos.

Poder vivenciar antes de estar formado, o seu ambiente de atuação, ou seja o ambiente a qual todos que fazem licenciatura, estão sendo qualificados para atuar, poder ter trocas de experiências com professores, e alunos das escolas, com os alunos e professores do curso de matemática, para um consenso único em busca de uma educação melhor e sem falar que a escola nos recebeu muito bem ajudando. (KRATOS).

Além do aspecto significativo de o bolsista conhecer seu lugar de trabalho, o PIBID possibilita ainda que, pela sua participação, desperta o interesse pela docência, exercendo influência na decisão da carreira a seguir. Desta familiaridade com a escola e estudantes do Ensino Básico, desperta o desejo de tornar-se professor. Não se trata apenas de conhecer o espaço físico, mas também o funcionamento da rotina escolar, o planejamento das aulas com os professores, as reuniões gerais e com os pais dos estudantes são ações importantes no desenvolvimento e amadurecimento do licenciando para o incentivo e permanência na docência.

O relato de Araújo aponta que, antes de se envolver com o Programa não tinha certeza se queria ser professor, mas que, por meio da sua participação no PIBID, o desejo pela

tarefa de ensinar e se tornar professor começou a ser estimulado. Após algum tempo participando do Programa declara repensar seu ponto de vista sobre a docência, conforme demonstra em seu depoimento:

Sim. Porque antes não tinha muita certeza de ser professor, daí conhecer o público mais de perto, ou seja, estar de frente com a realidade da profissão, saber como funciona o dia a dia da escola e me envolver diretamente com as coisas que acontecem nela me fez mudar de opinião. Foi muito boa a experiência que tive, me fez repensar em querer ser professor. (ARAÚJO)

Podemos deduzir ainda por meio da resposta, que este contato inicial, concede ao licenciando a oportunidade de saber o que faz o professor, identificar qual o seu ofício dentro escola, conhecer quais os seus direitos e deveres, o bolsista através da participação no subprojeto da Matemática passa a ter maior clareza e conhecimento da realidade que irá se deparar, participando de todas as etapas envolvidas no processo educativo.

Outro aspecto importante a ser destacado é o diálogo estabelecido entre o Programa e a Licenciatura, que exige do futuro professor novos conhecimentos sobre os distintos estádios de desenvolvimento dos educandos sejam elaborados. Observa por esta proximidade que cada idade possui sua importância em si com etapas de organização diferentes, experiências vividas e concepções de mundo e identidade. O bolsista pôde diretamente tirar conclusões, ter suas percepções sobre a realidade da escola e do público que encontrou antecipando este contato, pois, caso contrário, este convívio com o ambiente escolar só aconteceria por meio das disciplinas de Estágio.

A participação no Programa pôde ainda proporcionar aos bolsistas a correção de um problema no processo de formação, que Saviani denominou de “Dilemas da formação de professores” (2009, p. 150), em que destaca o despreparo dos cursos de formação pendendo excessivamente para as disciplinas específicas ou conteudistas, esquecendo os procedimentos didático-pedagógicos ou supervalorizando estes, esquecendo o conteúdo, afetando diretamente a formação em Matemática. O domínio, ao mesmo tempo, sobre o conteúdo e os procedimentos de transposição didática proporciona uma formação mais concreta e segura sobre o ensino. Esta visão pode ser evidenciada na seguinte fala:

O PIBID é essencial para a formação, pois com ele perdemos o medo de esta ali na frente explicando um conteúdo, abordando um assunto, ele nos ajuda a nos qualificar para o mercado de trabalho e nos motiva a seguir a carreira como profissional, porque no convívio escolar percebemos as dificuldades que a educação atravessa, a escola, as dificuldades dos alunos e o quanto a nossa educação esta precisando muito dos nossos novos conhecimentos. (MANU).

No depoimento, o egresso ressalta que, ao participar do PIBID, passa a perceber os problemas relacionados à Educação com a profissão docente e mobiliza seus recursos cognitivos e afetivos em busca de soluções, demonstrando segurança e preparo nas suas decisões. Rompe com a ideia de professor vocacionado, missionário, sai do improvisado e enfatiza, como estes conhecimentos gerados por estas experiências proporcionadas pelo Programa, aliadas às atividades no ambiente de formação da academia, possibilita para que ele se sinta estimulado e apto a desempenhar a função docente de forma consciente, sem “medo”, refletindo nas implicações e subsidiando sua prática para o ensino da Matemática.

Compreendemos, com inferência nas respostas, que, esta segurança sobre conteúdos formais de aprendizagem e realidade do seu espaço de trabalho, produzidos pela participação no PIBID, propicia a profissionalização da profissão professor, estimulando a criação de uma identidade própria por meio da sua autonomia intelectual, uma vez que, no caso do professor de matemática, a aplicação de regras e fórmulas matemáticas junto aos seus educandos requer menos competência do que a construção do seu entendimento.

A construção de uma identidade docente ainda esbarra numa sociedade, em que, ser professor é ser marcado pelo desprestígio social da profissão, ter uma carga de horária de trabalho aviltante, receber baixo salário, faltar estrutura física e materiais para o exercício da profissão e principalmente ausência de políticas públicas efetivas para o enfrentamento destes problemas. Essas questões são grandes responsáveis por esta condição de falta de identidade, haja vista que a valorização do professor e da educação não ultrapassa o discurso demagógico e eleitoreiro, não traduzindo as verdadeiras e necessárias melhoras nas condições de formação e trabalho docente. (DINIZ-PEREIRA e AMARAL, 2010, p.544).

Contudo, os cursos de formação de professores ainda se encontram afastados e longe de favorecer uma formação em consonância com a realidade do mundo da sala de aula, pois,

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 1998, p. 6).

Pelos relatos, o PIBID rompe com esta ideia cartorial e burocrática do processo ensino-aprendizagem, na medida em que procura dialogar com as demais áreas do conhecimento, proporcionando a interdisciplinaridade e possibilitando que os saberes produzidos sejam constantemente reelaborados com suporte nos desafios e necessidades

postos cotidianamente, pois o ensino envolve questões por demais complexas, incertas e singulares, não se ajustando a um modelo pronto e acabado. Daiana destaca:

Os alunos de licenciatura tendo a chance de estar dentro das escolas públicas constantemente estarão vendo na prática o que aprendem na universidade, tanto a parte de psicologia e afins, devido ao convívio com os alunos das escolas e com os professores das outras matérias quanto a parte das exatas, devido aos projetos que eles apresentam. (DAIANA)

Além dos aspectos mencionados, o incentivo e o estímulo à entrada na profissão docente encontram-se intimamente relacionados com a valorização e o reconhecimento da importância para o exercício do magistério, pois, mostrando-se como atividade profissional atraente, econômica e social, provavelmente traria impactos positivos para a Educação. A LDB, em seu artigo 67, destaca que a valorização docente ocorrerá por meio,

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 21).

Apesar de a referida lei datar do ano de 1996, nem todos estes incisos foram contemplados ou atingidos plenamente, deixando lacunas a serem preenchidas. No que tange à Educação pública de qualidade, a valorização do magistério passa a ser um dos elementos fundamentais para se atingir este patamar, uma vez que não basta haver escolas bem equipadas, e aparelhadas se o professor não dispõe de saberes suficientes e não possui identidade, não se reconhece como professor. O desprestígio social da profissão não se reflete apenas nos baixos salários, mas, como expresso anteriormente, perpassa a própria formação inicial, que muitas vezes nos cursos destinados a este propósito se identificam com os cursos de bacharelado.

É importante que o estudante, ainda no início de seu processo de formação, compreenda a importância do seu papel na sociedade e como as condições da sua formação podem interferir na sua prática como docente.

Nesse sentido, considerando a fala dos entrevistados, procuramos decifrar o modo como o PIBID pode contribuir para a valorização do magistério. Encontramos pelo menos

duas questões centrais para esta valorização. A primeira, identificada na fala de quatro dos cinco ex-bolsistas, concordaram com a idéia de que uma boa formação inicial possibilitaria melhor capacitação, dotando-os de conhecimentos necessários para o exercício da profissão, acarretando a valorização do professor. Esta boa formação agregaria qualidade ao seu trabalho, capacitando-os para os desafios que irão encontrar e, conseqüentemente, se valorizando perante o mercado de trabalho. A oportunidade dos estudantes da licenciatura entrarem em contato com o chão da escola e a prática ainda no processo de formação seria uma forma de valorização da profissão.

Numa sociedade cada vez mais competitiva, a lógica que predomina é a do mercado em que o profissional bem qualificado demora menos para realizar suas tarefas, com isso, economiza tempo e dinheiro. Na educação não é muito diferente, o professor com uma boa formação inicial gastará menos tempo e dinheiro. O PIBID nesta lógica visa, precocemente, propiciar o contato do estudante da licenciatura com o seu local de trabalho para dotá-lo de saberes e segurança para o exercício da docência. Em outras palavras, o professor terá competências e habilidades para na escola saber o que fazer, estando preparado para atuar no magistério. Assim, destacamos entre as respostas dos bolsistas duas que melhor expressam esse entendimento.

O PIBID contribui e muito para a nossa valorização, pois um projeto desse porte eleva a nossa qualificação dando um novo rumo na educação do nosso país, pois saímos de lá com a consciência de que a educação não para, sempre tem algo novo para ensinar e aprender. (MANU).

Isso ocorre através do incentivo à formação inicial e contextualizada que através de uma boa formação vivendo a prática teremos uma boa qualificação, além de debates sobre a organização profissional como categoria consciente de seus direitos e deveres. (STEF).

Percebemos por meio das falas que a partir do momento que o profissional passa a desenvolver novas experiências metodológicas e práticas inovadoras de ensino, isto se torna um diferencial na sua formação e conseqüentemente preparados, aptos para assumir o controle da sala de aula.

A segunda questão suscitada pelos egressos foi a remuneração pela participação no Programa. Em uma região localizada no alto sertão do Estado, existe uma carência de oportunidades e bons empregos na cidade. Desta forma, o auxílio concedido no valor de 400 reais, representa um estímulo a mais para a participação dos licenciando no Programa. Araújo destaca esse pequeno registro seguinte da seguinte forma:

Pois atentamos para um desenvolvimento na educação com esse programa faz a valorização com a concessão de uma bolsa de 400 reais em que desperta o interesse dos educandos e faz com que ele possa se manter apenas estudando (ARAÚJO).

Uma terceira questão pode ser destacada no ponto de vista de outro participante, o orgulho em estudar numa instituição como o Instituto Federal cursando uma licenciatura em Matemática, participar de um programa atuando como bolsista e poder, ainda jovem, já estar em sala de aula compartilhando seus conhecimentos apreendidos no mundo acadêmico e, por meio de troca de experiências e ensinamentos obtidos com professores, tornar este saber facilitado aos estudantes do Ensino Básico, é algo gratificante que valoriza a carreira, conforme veremos abaixo:

O aluno que sai do instituto e passar por uma escola, na escola ele fica bem visto pelo fato de ser um menino ensinando outros meninos, com uma diferença de idade muito pequena, mais uma quantidade de conhecimento muito maior, devido o quão é bem visto o ifce campus crateus para esta cidade. (KRATOS).

A inoculação dos licenciandos e professores de Ensino Médio nesse ambiente de pesquisa sobre o processo formativo, desperta o sentimento de valorização na carreira e empenhado por melhorias no seu ofício.

A profissionalização do magistério é por assim dizer um movimento significativo de reconhecimento e valorização da carreira, romper com a ideia de vocação e sacerdócio o, que em muitos casos é apregoado. Desenvolver no futuro professor competências, conceder autonomia para o desenvolvimento do seu trabalho e formação adequada para atuação nos diferentes níveis e estágios educacionais são condições fundamentais para que também ocorra esta valorização (NÓVOA, 1992).

Quando questionamos aos egressos se os objetivos do Programa contribuem para elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica e 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, a principal resposta formada por eles era que, por meio deste contato, havia a troca de experiência entre o universo acadêmico e o mundo escolar.

Por intermédio do Programa, este contato com a escola, os bolsistas levavam os problemas e dificuldades do Ensino Básico para serem discutidos e buscar soluções no âmbito da universidade. Este diálogo promoveu a criação de um vínculo compartilhando experiências

de ambos os lados, que juntamente, demonstravam novas estratégias para o desenvolvimento da formação do licenciando. Este movimento foi assim descrito pelos bolsistas.

Sim. A integração entre o curso de matemática e a escola sem dúvida nenhuma ocorre. Essa ligação ocorre quando nós trocamos experiências do que aprendemos no curso e quando vamos pra a sala de aula e vice versa. (ARAÚJO).

O aluno pibidiano ao menos tempo que é direcionado pelo professor supervisor também contribui com suas experiências e boas sugestões para com esse professor da escola. (KRATOS).

Pimenta e Lima destacam a importância deste contato que, por meio desta “rede de relações, conhecimentos e aprendizagem, não com o objetivo de copiar, criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la”. (2008, p. 111).

No próximo ponto analisaremos a relação teoria e prática desenvolvida na Licenciatura em Matemática e o seu diálogo com o PIBID.

4.3 A articulação entre teoria e prática do licenciando em Matemática

Neste tópico, discutiremos a relação entre a teoria e a prática desenvolvidos no curso, estabelecendo um diálogo com o que determina a legislação atual sobre as diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas em Matemática, o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, documento interno que serve de instrumento para a concepção de ensino e aprendizagem da licenciatura em Matemática e o PIBID.

Uma questão suscitada sobre os cursos de formação de professores é a seguinte: existe uma relação entre teoria e prática nos seus currículos de acordo com o estabelecido pelas normatizações brasileiras sobre as políticas de formação docente para a educação básica?

A articulação entre o conteúdo teórico e a prática docente nos currículos dos cursos de formação se realiza apenas no interior de algumas disciplinas e no estágio supervisionando. Segundo o documento elaborado pelo CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001, existe esta desarticulação em relação ao que institui as normatizações oficiais sobre a relação teoria e prática e, a efetivação nos cursos de formação de professores, em que o referido documento assim destaca:

[...] a ausência de um projeto institucional que focalizasse os problemas e as especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica, estabelecendo o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica, continuam sendo questões a serem enfrentadas.

A revisão do processo de formação de professores, necessariamente, tem que enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente explicitados. (BRASIL, 2001, p. 17).

Com efeito, assume desafio semelhante o Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus* Crateús. Este não é, contudo, o único problema a ser resolvido, pois, problemas como a submissão da proposta pedagógica à organização institucional, isolamento dos cursos de formação na instituição, distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica, desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação, tratamento inadequado dos conteúdos, falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural, tratamento restrito da atuação profissional ou concepção restrita à prática e inadequação do tratamento da pesquisa são dificuldades a serem superadas dentro dos cursos de licenciatura (GATTI, 2010), incluindo-se neste mote o curso da matemática do IFCE.

Integrar a prática ao seu processo de formação é um dos pressupostos do PPC de Matemática, conforme podemos perceber nos seus objetivos específicos:

Contribuir para a melhoria da Educação Básica, através de competências que ultrapassem o conhecimento científico e avancem para a prática pedagógica, estimulando o processo de investigação e reflexão sobre a prática cotidiana. (IFCE, 2012, p.14).

Com base no princípio de que a Licenciatura em Matemática está formando um poderoso recurso humano para atuar na Educação Básica, preparar e capacitar o futuro professor dotando-o além de um conhecimento, cujas características foram definidas pela concepção teórica instrumental, torna-se fundamental que este tenha consciência do seu papel e não seja apenas um mero reproduzidor conteudista. É evidente que este futuro professor possa se valer de métodos e técnicas de ensino considerados tradicionais, mas deve-se criticar o modelo que defendia a técnica pela técnica.

Percebemos, assim, que o objetivo acima tem como pretensão corrigir a distorção de alguns cursos de formação docente, cujo foco deixa de ser o professor e passa a ser no estudante. É o que nos evidencia o documento abaixo:

Para que os objetivos do curso sejam alcançados é necessário que a forma de apresentar a matéria enfatize o trabalho do aluno voltado à pesquisa do conhecimento. É necessário alterar a tradicional postura paternalista do professor que o leva a dissecar a matéria no quadro acarretando uma atitude passiva do aluno durante o processo de ensino/aprendizagem. Os procedimentos didáticos devem, portanto, enfatizar o aprender a aprender e o saber fazer. (IFCE, op. cit.,p.16).

A prática por meio da reflexão é algo que exige questionamento e experimentação em que o futuro professor adquire a capacidade para ensinar e ensina porque adquiriu esta capacidade, ou seja, passa a intervir como facilitador e não para substituir o entendimento dos educandos. O fazer e a reflexão cooperativa favorecem a remontagem do conhecimento experimental, atingindo a plenitude na prática profissional docente considerada como prática mental e emancipacionista, não somente técnica.

O Curso de Matemática apesar do esforço que tem feito em relacionar e não desvincular a teoria da prática, este ainda não rompeu com esta desinstrumentalização do ensino. Isto foi constatado na observação do dia a dia do curso e dos momentos de planejamento, pois, pelas práticas do curso não condizem com o estabelecido nos documentos interno.

Não foi percebida a relação teoria e prática pela reflexão das ações desenvolvidas no âmbito do curso, mas sim, por uma instrumentalização em que existia a hora da teoria, momento das aulas das disciplinas específicas e a hora da prática, o Estágio Supervisionado.

A maioria dos bolsistas, três no total, identificaram as experiências desenvolvidas no Programa em relação a articulação entre teoria e prática como sendo a escola o momento da prática, ou seja, colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade. Araújo e Stef relatam:

Nós conseguimos unir a teoria com a prática porque estudamos os conteúdos e aplicamos na escola, conseguimos verificar de fato que aquele método de ensino é mais eficiente, dentre os muitos estudado no curso. E assim desenvolve metodologias eficazes para uma melhor compreensão do conteúdo. (ARAÚJO).

No PIBID de Matemática, teoria e prática ocorrem em paralelo e ao mesmo tempo, testando a aplicação de algumas teorias de ensino e avaliando sua real eficácia; após análise rigorosa, são sistematizadas outras estratégias que auxiliem melhor os alunos a superarem suas dificuldades. Isso impacta diretamente na formação dos professores e dos bolsistas PIBID. (STEF).

Como podemos identificar, para os estudantes, o momento da prática ainda se configura como o espaço para aplicar o que havia aprendido, dissociando teoria e prática como se fosse uma receita pronta e acabada, servindo em todos os momentos e para todas as turmas. Para eles, a prática se revelava como a fase para verificar ou não a eficácia de uma metodologia ou nova experiência didática. Percebemos haver uma distinção entre o que é saber disciplinar e saber pedagógico, em que para eles, este primeiro necessariamente antecede o primeiro. Desta forma, o momento da prática não se constituía como instante de

reflexão na prática, mas aquilo que Pimenta (1998) destaca como sendo apenas o conhecimento na ação.

Devemos entender que esta relação não está na aplicação da teoria na prática, mas no seu processo, durante o planejamento, nas atividades desenvolvidas, no processo avaliativo e desde este momento, refletir sobre o que e como foi feito.

É notório o fato de que muitos cursos de formação, especialmente em se tratando daqueles ligados às Ciências Exatas, como é o caso da Matemática, ainda se preocupam demasiadamente com a questão do conteúdo formal das disciplinas específicas, ainda prevalecendo nos cursos de formação de professores uma visão sustentada no racionalismo técnico em que basta o domínio do conteúdo e todo o mais será resolvido (SAVIANI, 2009), mas é necessário e por demais importante, ensejar aos futuros docentes a chance de vivenciar o cotidiano escolar, reelaborando seus saberes.

Além do mais, muitos cursos não levam em consideração as constantes mudanças que se processam na sociedade, permanecendo a memorização e a mecanização do ensino, em que os cursos de formação e os professores formadores parecem permanecer parados no tempo, não se abrir para os avanços tecnológicos e a utilização de novas metodologias de ensino.

As disciplinas do Curso da Matemática se encontram divididas em cinco grupos: 1º Fundamentos de Análise e Topologia possui a maior carga horária com um total 780 horas distribuídas ao longo de toda a formação acadêmica e são as disciplinas que alicerçará o arcabouço teórico do curso; 2º Fundamentos de Geometria possui um total de 400 horas divididas por cinco semestres, é composta pelas disciplinas que dará suporte ao professor para atuar na geometria; 3º Fundamentos de Álgebra composta de 300 horas e responsável pela área da matemática que forma o raciocínio abstrato; 4º Formação Técnico-Pedagógica composta por 480 horas obrigatórias e 80 opcionais distribuídas por 6 semestres, com vistas a possibilitar uma prática pedagógica consistente e coerente com a formação específica dos demais grupos; 5º Formação em Áreas Afins é a que possui maior quantidade de horas, 880 no total, das quais, 220 são compostas por disciplinas obrigatórias e o restante, as outras 660, por disciplinas opcionais.

Com o objetivo atender as necessidades da legislação, a organização curricular do curso no que se refere às disciplinas de Estágio reserva espaço privilegiado, conforme é destacado no quadro.

Quadro 7 - Distribuição da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado

Disciplina	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	Total Carga Horária Teórica e Prática
ESTÁGIO I	20	120	140
ESTÁGIO II	20	120	140
ESTÁGIO III	20	120	140
TOTAL	60	360	420

Fonte: PPC do curso Licenciatura em Matemática *Campus* Crateús

Como podemos constatar, o Estágio Curricular Supervisionado proposto reserva uma carga horária total de 420 horas, divididas em três disciplinas (Estágio I, Estágio II e Estágio III). A destinação deste tempo para estas disciplinas é um pouco superior ao que estabelece a Resolução CNE/CP 2/2002, que são 400 horas. Cada uma possui um total de 140 horas, iniciando no 4º semestre.

Nas disciplinas Estágio, a parte teórica acontece nos encontros semanais no *Campus* com o destinamento de uma aula. A parte teórica é formada por um crédito, que é o equivalente a uma hora semanal totalizando 20 horas semestrais. As demais 120 horas, ou seja, os outros seis créditos de cada estágio constituem a parte prática nas escolas e são feitos no contraturno. O professor da disciplina visita regularmente as escolas para verificar o andamento dos alunos e o decurso da parte prática da disciplina. A disciplina Estágio I se constitui na observação de experiências e metodologias no Ensino Fundamental II, a de Estágio II na observação de experiências e metodologias no Ensino Médio, e, no Estágio III, na regência de sala com o desenvolvimento de metodologias por parte do licenciando na área a qual ele mais se familiarizou durante as observações nos Estágios I e II.

Apesar de o PPC estabelecer uma carga horária destinada ao estágio, superior à estabelecida pela legislação, o contato do estudante com a sala de aula acontece apenas no terceiro ano, etapa já mais avançada do curso. Segundo o PPC do Curso de Matemática, a atividade que compreende o estágio curricular “[...] dá-se a partir do 5º semestre, logo após o atravessar da metade do curso de 8 semestres”. (IFCE, op. cit., p.24).

Nesta situação, o PIBID mostra-se como excelente oportunidade, pois, apesar da sua proposta não ser a regência de sala de aula, a familiaridade por meio do contato logo nos semestres iniciais com a escola promoveria esta integração, preparando e capacitando o futuro docente para o exercício da profissão.

Esta etapa seria de extrema importância, pois o PIBID, ao antecipar este convívio com o seu futuro ambiente de trabalho, proporcionaria maior segurança. O estudante perde o

“medo” ao entrar na sala de aula, fortalece no educando a autoconfiança, dando-lhe a oportunidade de ter mais firmeza sobre os seus atos, sentimento considerável para a elaboração da sua identidade como professor; apesar de o curso estabelecer aulas teóricas aliando à prática, são representações do real, não refletindo a totalidade e multiplicidade do cotidiano escolar, de acordo com a fala de um dos entrevistados.

Muito importante essa articulação, pois com isso **perdemos o medo de entrar na sala de aula** e eleva a alto estima (**autoestima**) dos alunos em aprender e ver que tudo não é somente teoria, pois diversas vezes na pratica mostramos isso, e abria a mente da pessoa e de nós licenciandos, que procuraremos sempre estar antenado nas novidades que estão em nossa volta. (MANU, grifo nosso).

Assim, como destacado no tópico anterior, este contato precoce, também proporciona a valorização do magistério, por enaltecer o trabalho e trazer satisfação pelo desempenho pessoal mediante a confiança no que está se desenvolvendo.

Além do cumprimento das 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, exigidas pela Resolução CNE/CP 02/2002, este é destinado para a prática como componente curricular de, vivência ao longo do curso, uma carga horária de 430 horas distribuídas conforme o quadro.

Quadro 8 - Disciplinas que formam a prática como componente curricular

DISCIPLINA	Carga Horária Total	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática
Informática Aplicada a Matemática	80	20	60
Física I	80	60	20
Geometria Plana	80	40	40
Física II	60	40	20
Geometria Espacial	80	40	40
Eletricidade e Magnetismo	120	80	40
Cálculo Numérico	60	30	30
Informática Educativa para a Matemática	40	20	20
Metodologia para o Ensino da Matemática	80	20	60
Geometria Projetiva Plana	80	60	20
Metodologia Científica	80	40	40
História da Matemática	80	40	40
Carga Horária Total da Prática como Componente Curricular			430

Fonte: PPC do curso de Matemática *Campus Crateús*

Percebemos, pela disposição das disciplinas acima, o componente da prática, diluído no corpo das específicas ou pedagógicas, desde o primeiro semestre, com a oferta das disciplinas Física I e Informática Aplicada à Matemática, ao sétimo, em que é ofertada História da Matemática. A solução utilizada por outras instituições para atender a legislação foi criar disciplinas, muitas vezes totalmente desconectadas e desvinculadas do curso para enfrentar problema de extrema relevância que é a relação entre teoria e prática. Quando analisada a ementa das disciplinas, não estava especificado como seria o diálogo entre a teoria e a prática. Percebemos a inexistência de um projeto intencional que ligasse os aspectos de formação para a docência nas ementas das disciplinas.

Para as atividades acadêmico-científico-culturais, são promovidos anualmente pelo *Campus* discussões temáticas, tais como as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade. Destacamos, ainda, a Semana do Meio Ambiente, concomitante ao evento nacional; a Semana de Ciência e Tecnologia, além dos eventos extra-*Campus*.

Incorporar a prática ao processo de formação inicial permite aos licenciandos praticar o ensino em condições normais de sala de aula. As práticas vivenciadas no Programa possibilitaram a percepção de que, durante a aula, o professor pode deparar inúmeras situações em que no PIBID os bolsistas estão envolvidos, em práticas que buscam a inovação, a contextualização dos conceitos matemáticos e, assim, por meio das atividades propostas, o Projeto procura mostrar aos licenciandos que é preciso enfrentar as adversidades da profissão docente, visando a melhores condições no campo profissional.

Vale destacar entretanto, que PIBID e Estágio não são a mesma coisa. Martins, Farias e Cavalcante (2012) nos chamam a atenção para o fato de que, apesar de possuírem similaridades, como a escola como espaço significativo no processo de formação, a influência recíproca entre os pares com trocas de conhecimentos e experiências como forma de assegurar aprendizagens consistentes no processo formativo e acompanhamento e orientação por profissionais experientes, o Estágio é a regência de turma dentro de um sistema preestabelecido numa dinâmica curricular, enquanto o PIBID “caracteriza-se pela exigência de diversificação de experiências e práticas provocadas do interesse pela prática educativa, alargando sua compreensão da escola e da profissão”. (MARTINS, FARIAS e CAVALCANTE, 2012, p. 5)

Compreendemos pelas falas e no Subprojeto da Matemática que as experiências práticas possibilitadas por intermédio do PIBID se mostrarem como oportunidade para conhecer e vivenciar o contexto escolar. O convívio direto com o chão da escola proporciona aos bolsistas compreender a multiplicidade de interações que existem neste espaço,

desvelando o fato de que as situações reais não são passíveis de definições prontas e acabadas, mas “exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”. (TARDIF, 2002, p. 49).

Indo mais adiante, a questão central gira está ao redor do próprio estudante e a sua experiência vivida, pois ele passa a ser o seu objeto de formação, e, aprendendo em uma situação de trabalho, reelabora este saber na sua formação para ser utilizado em novas situações de trabalho.

Pelo que foi mostrado, logramos identificar o fato de que o PIBID propicia momentos para que os estudantes, durante sua formação, possam ter experiências práticas, estreitando sua relação entre o curso e o seu futuro local de trabalho. Assim, seguiremos para as considerações finais, onde faremos o arremate, denotando nossas impressões no tocante ao estudo sucedido.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apresentados deste trabalho procuram responder, mesmo que não possuindo a profundidade desejada e um resultado definitivo, o objetivo central que move esta pesquisa, a percepção do aluno egresso do curso e ex-bolsista do Programa. Buscamos responder: como o PIBID, como política pública de formação de professores tem contribuído na formação inicial dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Ceará do *Campus Crateús*?

Ao analisar a história da formação docente no País, percebemos que esta nunca foi prioridade para os governantes e os cursos de formação de professores se constituindo apenas como apêndices dos cursos de bacharelado. Ainda nos dias de hoje é possível fazer esta constatação, de que ocorre a dissociação entre as chamadas disciplinas pedagógicas e as conteudistas. Nas últimas décadas, no entanto, é alvo de debates e estudos o interesse para promover uma formação que vincule a teoria e a prática aliadas à pesquisa, pois, assim, poderá possibilitar que os futuros docentes possam figurar como protagonistas do seu processo formativo.

Outro ponto a ser destacado reside no discurso político empregado, em muitos casos, demagógicos, atribuindo o fracasso escolar ao professor e sua formação inicial. Claro é que professores bem dotados de saberes pedagógicos, capacitados tecnicamente, terão maiores condições de enfrentar e solucionar os problemas colocados, no entanto, a formação docente e a educação, de uma forma geral, encontram-se debaixo de um guarda-chuva bem maior, representado pelo contexto econômico e político. Neste aspecto, as políticas educacionais e de formação docente são influenciadas pelas transformações do capital e do sistema neoliberal, constituindo-se como meros reprodutores da sua ideologia e pela acumulação material.

Que a formação inicial de professores pode trazer contribuições significativas para a melhoria da qualidade da educação, isso é possível, porém ela, por si, não será capaz de dar conta de tudo e resolver todas as mazelas que assolam a Educação no País. Assim, torna-se necessário realizar reformas estruturais mais profundas. É preciso que as políticas voltadas à Educação sejam pensadas dentro de um todo, de forma contínua e relacionada a outros aspectos da sociedade, encarada como política de Estado e não como política de governo que, em alguns casos possui como objetivo atender a interesses particulares ou a pequenos grupos dominantes.

A carreira docente mostra-se como opção pouco atraente e desprezada pelos jovens, acarretando carência profissional. Isso pode ser percebido pela pouca procura pelos cursos de formação de professores e falta de profissionais qualificados com a devida formação para atuarem no Ensino Básico. Este desestímulo para o ingresso na carreira docente pode ter raízes nos vários problemas que a cercam, como: falta de atratividade financeira, desvalorização do profissional, jornada de trabalho extenuante, proletarização do trabalho docente e a falta de infraestrutura das escolas.

Compete ao Estado, seja no plano federal, estadual, distrital ou municipal, assumir, por meio das políticas públicas, a responsabilidade pela melhoria da qualidade da Educação. Nesse sentido, o PIBID, como política federal, assume em parte esta responsabilidade, incentivando e estimulando a docência entre os estudantes da Licenciatura em Matemática no IFCE.

O estudo demonstra que o Programa, pelo que foi aferido na fala dos entrevistados, logra satisfatoriamente estimular a docência entre os egressos. No que diz respeito ao incentivo à docência, não atinge a tão desejada valorização do magistério, mas, se a finalidade é contribuir para a sua valorização, neste caso, o PIBID pode ser apresentado como importante meio, na medida em que favorece a sua entrada no espaço escolar, formando um sujeito analítico e consciente, ressaltando a importância do papel docente na sociedade, levando-o a refletir sobre suas ações e ciente para saber lidar com as dificuldades da profissão.

Por intermédio das informações concedidas pela Coordenação Institucional do PIBID-IFCE, este se encontra como o maior programa de bolsas dentro da instituição e está em todos os cursos de formação de professores.

Para podermos inferir até que ponto um programa com esta envergadura foi significativo no processo de formação do licenciando, inicialmente, foi realizado um mapeamento na instituição, identificando quais cursos e em que *campi* se encontrava distribuído o PIBID em 2014. Por esta análise, encontramos os seguintes dados numéricos: 569 bolsistas dos cursos de licenciatura, 38 coordenadores de área, dois coordenadores de gestão, uma coordenadora institucional e 71 supervisores distribuídos por 60 escolas públicas de Educação Básica, onde estão os 21 subprojetos do Programa no IFCE.

A antecipação do contato do estudante da Licenciatura com o seu ambiente de trabalho por meio do PIBID proporciona circunstâncias reais referentes à atividade docente em que exigirá uma formação embasada na reflexão e na problematização. Os relatos dos egressos descrevendo as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa foram variados e

comprovam que o PIBID cumpre com o objetivo de metodologias e práticas docentes inovadoras contribuindo para a construção de uma identidade docente. Entre as atividades propostas, fizeram uso do lúdico por meio de jogos, dinâmicas e brincadeiras para ensinar os conteúdos matemáticos; houve ainda a participação em eventos científicos, com apresentação de trabalhos; envolvimento no cotidiano da prática escolar, levantando dados sobre avaliações externas em larga escala, a situação escolar; a participação em reuniões e planejamentos; formação de grupos de estudo e aulas de nivelamento para os estudantes das escolas no contraturno.

Relativamente à articulação entre teoria e prática, destacamos que ocorre de maneira satisfatória. A grande contribuição deste objetivo consiste em levar o educado a repensar a sua prática por meio da problematização da teoria pelas atividades pensadas por todo o grupo, professor supervisor, coordenador de área e entre os pares. O projeto pedagógico do curso também procura pelas disciplinas tidas como teóricas/práticas propiciar esta articulação.

O Programa, no entanto, ainda exprime fragilidades, pois, diferente do Estágio Supervisionado, que faz parte da estrutura curricular dos cursos das licenciaturas, com espaço e tempo próprios, o PIBID não é obrigatório e, apesar do crescimento exponencial nos últimos anos, não consegue alcançar a todos os alunos, privilegiando apenas 30 estudantes. Também, não foi detectada no subprojeto da Matemática ações direta desenvolvida pelo Programa a inclusão dos demais estudantes do curso no estímulo ao magistério, restando esta função ao Curso. Pelo fato de conceder uma bolsa no valor de 400 reais aos estudantes da graduação, se fazem necessários estudos que apontem até que ponto esta procura pelo Programa é motivada pelo desejo de aprimoramento e aperfeiçoamento ou apenas pelo benefício concedido. Não foi realizado nenhum trabalho junto aos egressos para compreender até que ponto a concessão de bolsas foi fundamental para sua permanência no Programa. Existe contudo, esta relação, sendo perceptível no relato de egressos que estudavam e trabalhavam concomitantemente que, estes enxergaram no incentivo financeiro uma maneira de “trabalhar” na sua área de formação.

Da mesma forma, ainda faltam estudos que comprovem a eficiência do Programa com o passar dos anos. É importante verificar junto aos professores que já estão desempenhando papel de professor nas escolas do Ensino Básico, e que atuaram como bolsistas, identificar se os saberes aprendidos, as metodologias e experiências inovadoras utilizadas no seu processo formativo ainda estão na sua prática da sala de aula.

Para finalizar, entendemos que esta pesquisa está inacabada e possui limitações por uma multiplicidade de razões, sejam elas a dimensão e complexidade que o PIBID expressa atualmente ou pela falta de experiência e maturidade do pesquisador na realização de uma busca científica deste porte.

Entretanto, foi bastante desafiador e gratificante uma empreitada como esta. Desafiador porque a trajetória como professor do Ensino Básico sempre foi marcada pela ausência de pesquisa. Atuando na rede pública estadual e privada de ensino, não havia estímulo, nem incentivo para a atividade investigativa. Gratificante por proporcionar uma nova etapa na profissão docente, pois, como professor de uma instituição pública de ensino, atuando nos cursos do Ensino Básico e de formação de professores, foi possibilitado refletir sobre essa prática. Em vários momentos desta pesquisa os estudos nos levavam ao retorno de um passado que remetia à formação inicial em que não houve esta preocupação, não havia um limite entre a formação do professor de História e do historiador.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan/jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

ANDRADE, F. R. B. A nova realidade no mundo do trabalho e o desafio da articulação do ensino médio com a educação profissional no Brasil e no Ceará. In: Anais da 33ª reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Minas Gerais, GT: Trabalho e Educação/ n. 9, 33ª reunião anual, 17/20 out. 2010. Disponível em: < [http:// www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 26 jun. 2015.

ANDERSOS, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E & GENTILI, P (Orgs.) **Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-38.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, **História da Educação**, São Paulo: Editora Moderna, 1996.

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

BOGGAN, Robert. BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.

BRASIL. **O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>, acesso em 03.01.2013

BRASIL. **Lei nº 5.692/71, de 22 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 18 dez 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada com as emendas constitucionais promulgadas. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: out.2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 22 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. . Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001**. Brasília, DF, 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 22 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 22 abr. 2015.

BRASIL. [Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009](#). Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. **Relatório de Gestão Prodocência 2009-2013**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PRODOCENCIA.pdf> > Acesso em: 19 de jun. de 2015.

CASTRO, Paula Almeida (Org.). **Desafios e perspectivas na profissionalização docente Pibid/UEPB**. v. 1 [Livro eletrônico] Campina Grande: EDUEPB, 2013. Disponível em: <http://www.pibiduepb.com.br>. Acesso em: 10 março 2015.

CORRAGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? *In*: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge et HADADD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-124.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; AMARAL, Fernanda Vasconcelos. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo horizonte. **Textos selecionados**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 527-550.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 16, 2012, Campinas. Anais... Campinas. Disponível em: <<http://www.endipe2012.com.br>>. Acesso em: 11 jul. 201.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Claudio César Torquato. PIBID: Uma política de formação inovadora? *In: Revista Cocar*. Belém: v.6, n. 11, jan./jul. 2012, p. 41-49.

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

GATTI, B. A. **Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil**. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16, 2012, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/0040m.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, *In Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.3, Mai./Jun. 1995, p. 20-29.

HOBSBAWM, J. Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática**. Crateús, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Institucional PIBIB – IFCE**. Fortaleza, 2013.

MARTINS, Maria MM de C, FARIAS, Isabel M S de, CAVALCANTE, Maria M D. Nos caminhos entre o estágio supervisionado e o PIBID: O que contam os licenciando de biologia? *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE*, 16. 2012, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/2088c.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

MANACORA, Mario Alighiero, **História da Educação: Da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo. Cortez, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.98-110, jan./mar. 2000.

MELO, P. A.; LUZ, R. J. P. **A formação docente no Brasil**. Florianópolis: Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e o Caribe, 2005. Disponível em: . Acesso em: 03 de outubro 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 12 dezembro 2014.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. **Contribuições do PIBID para a formação docente**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 16. 2012, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipec/2088c.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. **Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro**. 2000. Disponível em: <http://www.joinville.ifsc.edu.br/~alexandra/Artigo%20Monica%20Diniz.pdf>. Acesso em: 08 out. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis)

PIMENTA, Selma Garrido. Professor pesquisador – mitos e possibilidades. **Contrapontos**, vol. 5, n. 1, p. 09-22. Itajaí, jan./abr. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2008. Docência em Formação.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Projeto educativo e político-pedagógico da escola do ensino médio: Tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho**. Tese de doutorado em educação. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3230/1/2009_Tese_JFPRamos.pdf, acessado em 30/10/2014.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Gestão democrática na escola pública: A experiência do governo das mudanças (1995-2001)**. Fortaleza: EDUECE, 2005.

SANGENIS, Luis Fernando Conde. Franciscanos na Educação Brasileira. In: STEPHANOU, Maria Helena e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. I: Séculos XVI-XVIII. Petrópolis. Vozes, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria Helena e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. I: Séculos XVI-XVIII. Petrópolis. Vozes, 2004.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007 1231 Disponível em: <<http://cedes.preface.com.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n 40, p 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge et HADADD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 15-40.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre, Bookman, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n 14, p 61-88, maio/agosto 2000.

TEIXEIRA, Anísio (1966). O problema da formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em 21 dez. 2012.

TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge et HADADD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge et HADADD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 125-194.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS EX-BOLSISTAS DO
SUBPROJETO PIBID – IFCE *CAMPUS* CRATEÚS**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS**

Meu nome é Marcio Monteiro Cunha. Sou mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas – UECE. Estou realizando a pesquisa empírica que versa sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID para a formação de professores do curso de matemática do IFCE *campus* Crateús, sob a orientação da Prof^a. Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos. Para tanto, considerando a experiência do integrante do Programa, busco perceber sua concepção e perspectivas sobre o alcance dos objetivos do PIBID.

Agradeço desde já por sua disposição em colaborar com a pesquisa e garanto que seu anonimato será preservado.

Nome do Entrevistado(a): _____
 Nome fictício: _____ Idade: _____
 Data da entrevista: ___/___/ 2015
 E-mail: _____ Sexo: _____

1. PERFIL

- 1.1. Por quanto tempo e em que período foi bolsista do PIBID?
- 1.2. Você possui outra formação? Qual?
- 1.3. Está cursando Pós - graduação? Em quê?
- 1.4. O que te motivou a cursar a Licenciatura em matemática no IFCE?
- 1.5. Durante a graduação você participou de outro Programa de bolsas? Qual?
- 1.6. Em qual(ais) escola(s) de educação básica você exerceu suas atividades do PIBID?
- 1.7. Já esteve ou está trabalhando como docente? Há quanto tempo?

Se a resposta for sim:

Na rede pública, privada ou nas duas?

1.8. Enquanto aluno da educação básica você estudou:

- () Todo em escola pública;
 () Todo em escola particular;
 () Maior parte em escola pública;
 () Maior parte em escola particular.
 (...) Outros: _____.

2. Conhecimento sobre o programa

2.1. O que te motivou a ser bolsista deste projeto?

2.2. Que ações foram desenvolvidas no subprojeto do PIBID da matemática do *Campus* Crateús?

3. Objetivos do PIBID

I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

Exemplifique de que forma O PIBID do IFCE atende a este objetivo?

Justifique:

II - Contribuir para a valorização do magistério;

Como O PIBID do IFCE atende a este objetivo?

Justifique:

III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica;

O PIBID do IFCE *Campus* Crateús atende a este objetivo? Exemplifique como ocorreu a integração entre a Educação Superior e Educação Básica.

IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de Educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

Na(s) escola(s) em que atuou como bolsista foi encontrado problema no processo ensino-aprendizagem? Quais ações (*experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar*) foram utilizadas?

V - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Explique como o PIBID do IFCE atende a este objetivo?

4. Considerações finais

Para concluir, o que mais gostaria de ressaltar.

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO ORTOGRÁFICA



ACADEMIA CEARENSE
DA LÍNGUA PORTUGUESA

DVLICISONAM ET CANORAM LINGVAM CANO

Declara-se, para constituir prova junto ao (à) COORD. MEST. PROF. PAU. PBL. PÚBLICAS
do (da) UNIV. EST. DO CEARÁ - UCEG,
que, por intermédio do acadêmico titular infra-assinado, foi procedida à correção gramatical e estilística
do (da) DSSERT. MESTRADO intitulado (da) "O PIBID SOB A PERSPECT. DE
SEUS EGRESSOS: ESTUDO EXP. DE UM POL. PÚBL. DE FORM. DE PROFESSORES",
da autoria de MÁRCIO MONTEIRO CUNHA
orientado (a) pelo (a) PROF.ª DR.ª JEANETTE FLORENO POUCHAIN RANGS
razão por que se firma a presente, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Orto-
gráfico Lusófono, vigente desde 01.01.2009.

Fortaleza (CE) 16 de Setembro de 2015.

João Vianny Mesquita
Prof. Vianny Mesquita
Reg. Profissional
CE 00489JP

Prof. João VIANNY Campos de MESQUITA
Acadêmico Titular da Cadeira número 37 da ACLP.
Escritor e docente Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará
Reg. Prof. MTE00489JP.