

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO TRIÂNGULO MINEIRO - CAMPUS UBERABA

GLAUCIA DE FREITAS

**PERCEPÇÃO DOS MEMBROS DO PIBID SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO
PROGRAMA NO IFTM (2014-2017)**

UBERABA, MG
2018

GLAUCIA DE FREITAS

**PERCEPÇÃO DOS MEMBROS DO PIBID SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO
PROGRAMA NO IFTM (2014-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica – curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima

**UBERABA, MG
2018**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Uberaba-MG

G884p Freitas, Gláucia de
Percepção dos membros do PIBID sobre o desenvolvimento do
programa no IFTM (2014-2017) / Gláucia de Freitas – 2018.
150 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica)
Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba- MG, 2018.

1. PIBID. 2. Formação de professores. 3. Parceria IES. 4. Escola
básica I. Lima, Geraldo Gonçalves de. II. Título.

CDD 371.12

GLAUCIA DE FREITAS

**PERCEPÇÃO DOS MEMBROS DO PIBID SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO
PROGRAMA NO IFTM (2014-2017)**

FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO

Data da aprovação: 03/10/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:

Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro – IFTM
Campus Uberaba

Membro Titular

Prof. Dra. Elisa Antonia Ribeiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro – IFTM
Campus Uberlândia

Membro Titular

Prof. Dr. Hélder Eterno da Silveira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Uberlândia - MG

Membro Suplente

Prof. Dr. Gustavo Araujo Batista
Universidade de Uberaba - UNIUBE
Campus Uberaba

Membro Suplente

Prof. Dr. Luciano Marcos Curi
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro – IFTM
Campus Uberaba

Local: Auditório Padre Agostinho Zago - Campus Uberaba – Uberaba / MG

PESQUISADORA

Glaucia de Freitas

Assistente em Administração

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Reitoria Uberaba – MG

ORIENTADOR

Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima

Professor

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Campus Uberaba – MG

CONTATO:

gfreitas@iftm.edu.br

Brasil, quer ser o país do futuro?
Valorize os professores no presente.

AGRADECIMENTOS

A Jesus Cristo, filho de Deus e conseqüentemente meu irmão, por dar-me mais uma chance de vida neste planeta abençoado;

Ao meu anjo da guarda por acompanhar-me nesta existência, conduzindo-me com sua luz e em algumas vezes até carregando minha cruz, que nem é tão pesada assim;

À minha mãe Helena, hoje com 82 anos, por dar-me a oportunidade da reencarnação e ensinar-me, mesmo em meio a tanta dificuldade financeira, que “ser pobre não é defeito”, mas ser uma pessoa honesta é qualidade indispensável;

À minha filha, Maria Paula, por existir em minha vida e verdadeiramente lapidar-me dia a dia;

Aos meus colegas de trabalho (PROPI / IFTM), por serem essa equipe “um por todos e todos por um”;

A todos os amigos e amigas, que direta ou indiretamente contribuíram com este trabalho, não vou citar nomes para não correr o risco de esquecer algum, pois todos são muito importantes;

A todos os professores com quem convivi e de quem tive o privilégio de ser aluna/sujeito ao longo do curso de mestrado, em especial ao meu orientador, professor Geraldo, pela oportunidade desta conquista, pois sem sua capacidade intelectual, direcionamento, paciência, respeito e presença constante junto a mim, nesta caminhada de quase dois anos, eu não chegaria aqui;

Aos professores do IFTM que fazem o Pibid acontecer nesta instituição e nas escolas parceiras;

Aos licenciandos e licenciados que participaram do questionário e ajudaram a fazer esta dissertação ter vida com suas próprias histórias de vida;

E aos professores das escolas de Educação Básica o meu eterno respeito, admiração e gratidão, pois sem vocês nenhum de nós leríamos esta dissertação. Vocês sustentam este País!

“Educação é toda influência exercida por um Espírito sobre o outro, no sentido de despertar um processo de evolução. Essa influência leva o educando a promover autonomamente seu aprendizado moral e intelectual. Trata-se de um processo sem qualquer forma de coação, pois o educador apela para a vontade do educando e conquista-lhe a adesão voluntária para uma ação de aperfeiçoamento. Educar é, pois, elevar, estimular a busca da perfeição, despertar a consciência, facilitar o progresso integral do ser.”

(INCONTRI, 2003, p. 42)

Carta de Uberaba¹

“Em defesa da identidade e profissionalização docente: por um projeto de Estado, articulado e sistêmico que pense a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, plano de carreira e salário do professor.”

A carta é fruto de discussões e debates ocorridos ao longo do evento e traz como síntese, documento ora apresentado às autoridades e ao público em geral, a indicação da necessidade de sistematização de um projeto político e articulado de Educação para o Estado brasileiro. Um projeto que vá além de programas e projetos como ações isoladas, fragmentadas, partidárias e descontínuas. Que se repense compromissos e responsabilidades individuais em função de objetivos comuns, e não se atenda mais a demandas particulares, ancoradas numa temerária “política de balcão” sem critérios, tendo em vista a necessidade de garantir, além do acesso da população aos diferentes níveis educativos, possibilidades concretas para que estes se apropriem, de fato, dos conhecimentos ensinados nas escolas.

Para isso, compreendemos ser imprescindível partir de um conceito fundamental: o que assume o professor como um profissional. Não mais e, definitivamente, como aquele que justifica sua escolha pela vocação, falta de outras opções de trabalho, complemento salarial, entre outras. Um profissional que entende que para ser professor é necessária formação específica, condições de trabalho adequadas, em todos os níveis educativos, além de plano de carreira e salário compatíveis com a complexidade da função. Não há mágica, portanto. São estes elementos os que consideramos centrais para avançar na concretização do conceito de profissionalização docente. Elementos que poderão, caso enfrentados de forma articulada e sistêmica, contribuir para melhorar a Educação do país.

¹Fonte: Livro – “A Boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade” (p. 407) (IV ENALIC – 2013 em Uberaba/MG).

Carta de Natal²

A presença, em Natal-RN, de mais de seis mil licenciandos, professores da Educação Básica e do Ensino Superior, no V Encontro Nacional das Licenciaturas – ENALIC e IV Seminário Nacional do Pibid, de 8 a 12 de dezembro, demonstra a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e do Pibid Diversidade, enquanto política pública na formação de professores que marca de forma concreta a história das licenciaturas no Brasil.

O crescimento do Pibid, desde sua criação em 2007, além do aumento significativo do número de bolsas para as licenciaturas, tem provocado mudanças qualitativas no âmbito da formação de professores com impacto na Educação Básica em todas as regiões do Brasil.

O Programa envolve hoje 90.254 bolsistas de Iniciação à Docência, de Supervisão e de Coordenação, em 284 Instituições de Educação Superior, com 313 projetos em 5.898 escolas da Educação Básica, no campo, em terras indígenas, nos quilombos, nas pequenas e grandes cidades.

Para além desses números, o Pibid tem demonstrado a importância de fortalecer cada vez mais o diálogo entre as Instituições de Educação Superior (IES) e as Instituições de Educação Básica. São projetos, ações, práticas pedagógicas inovadoras, feiras, exposições, produção de materiais pedagógicos, ampliação de repertório cultural, pesquisas com o cotidiano da escola e inúmeras publicações que têm criado um movimento inovador, crítico e propositivo na formação inicial e continuada de professores.

O PIBID tem possibilitado:

- 1. a revitalização das Licenciaturas;*
- 2. a permanência dos licenciandos nos cursos;*
- 3. a vivência dos licenciandos com as comunidades escolares sob a supervisão de professores que integram o Programa;*
- 4. o reconhecimento do professor da Educação Básica como coformador;*
- 5. o compartilhamento de práticas formativas entre as diversas áreas de conhecimento;*

²Ano: 2014, disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/232015-CARTADENATAL.pdf>> Acesso em: 06 set. 2018.

6. a melhoria da qualidade do ensino com práticas docentes diversificadas;
7. a interlocução das IES com as escolas e com a comunidade;
8. a melhoria do desempenho dos estudantes da Educação Básica e a motivação para seguirem seus estudos;
9. a ampliação dos espaços de discussão sobre as práticas docentes e sobre as Licenciaturas nas IES;
10. o desenvolvimento de práticas educativas afirmativas pautadas na diversidade cultural;
11. a sinergia entre os demais programas da CAPES, a exemplo do PARFOR, LIFE, PRODOCÊNCIA, NOVOS TALENTOS;
12. a apropriação criativa das tecnologias da informação e comunicação;
13. o desenvolvimento de projetos e práticas interdisciplinares.

Nesse contexto, os desafios postos pelo cotidiano das escolas deixam de ser “problemas insolúveis” e tornam-se objetos de investigação para a pesquisa e para a construção de alternativas de intervenção. Isso se desdobra em experiências formativas plenamente qualificadas, ampliando, intensificando e reforçando o diálogo das escolas com as IES.

Assim, mais que um programa de bolsas, o Pibid constitui-se em Política Pública de Formação de Professores, construída coletivamente, posta como um compromisso do Estado Brasileiro, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e pelo disposto na Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14) para o decênio 2014-2024.

Ante o exposto, vimos defender a manutenção e ampliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, por meio do fortalecimento das ações destinadas à consolidação do Programa, sendo essa uma condição fundamental para o exercício do direito à Educação e à formação de professores.

Em Natal, no Nordeste, no Brasil de todos nós, queremos lembrar e reiterar o que Paulo Freire escreveu em sua carta Do direito e do dever de mudar o mundo: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Carta de Curitiba³

Com a presença de 3.726 professores universitários e da educação básica, de alunos dos cursos de licenciatura e bolsistas de iniciação à docência do PIBID, realizou-se nos dias 14, 15 e 16 de dezembro de 2016, na cidade de Curitiba, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, o VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), o V Seminário Nacional do PIBID, o IV Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID e o X Seminário Institucional PIBID PUC-PR com o tema “DIVERSIDADE E COMPLEXIDADE DOS ESPAÇOTEMPOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Esta Carta procura retratar a natureza das discussões ocorridas e encaminha propostas de ação que assumem a defesa da educação pública, gratuita, estatal e de qualidade que, por sua vez, exige uma formação de professores e professoras em sintonia com esse princípio. Realisticamente, contudo, 2015 e 2016 foram anos de duros enfrentamentos na esfera política e educacional que fortalecem a luta e as convicções sobre educação e formação docente.

Assim, lutar por políticas de Estado para a educação hoje – PIBID, PIBID Diversidade, PARFOR, dentre outras - é alinhar-se uma vez mais com a defesa dos princípios de uma formação integral que tem nos movido coletivamente desde o início do PIBID e reiterados na Carta de Uberaba (2013). Significa, portanto, reforçar nosso compromisso com a defesa da identidade e da profissionalização docente, sob a forma de política de estado articulada e sistêmica que pense a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, plano de carreira e salário de trabalhadores e trabalhadoras da educação. É, em síntese, lutar pela educação e por nenhum direito a menos.

Devemos, diante do preocupante cenário de cortes nos investimentos em educação e em direitos sociais arduamente conquistados, oferecer contraponto aos movimentos obscurantistas, retrógrados e privatistas em curso neste país, incluindo a proposta de reforma da previdência. Embora tenham conseguido a aprovação de projetos tais como a PEC 55 e a MP 746 (agora convertida em PL 34/2016), que afetam a educação brasileira e o cumprimento das metas do PNE (2014-2024), colocando-a a serviço dos interesses e ideário de grupos que não representam a maioria da população brasileira e que tampouco tem com ela qualquer compromisso.

³Ano: 2016, disponível em: <http://pibid.ufsc.br/files/2017/01/carta-de-curitiba_forpibid_2016.pdf> Acesso em: 06 set. 2018.

A concepção de educação defendida em todos os ENALIC opõe-se a uma “lei da mordada” e à concepção de escola básica que exclui áreas de conhecimento fundamentais para a formação crítica e cidadã. Educadores não se calam e não aceitam cortes nos investimentos públicos em educação e direitos sociais, precisamente porque ainda há muito por fazer para a melhoria das escolas, da carreira, das condições de trabalho dos profissionais da educação, dos salários e da formação docente, tanto da educação básica quanto da educação superior.

Assim, superar o difícil ano de 2016 implica reconhecer os entraves e percalços enfrentados. Mesmo diante desse cenário adverso e de ataques ao que é basilar ao PIBID e ao PIBID Diversidade, expresso na Portaria 46/2016, o enfrentamento de tais ataques exige destacar o empenho e as conquistas de estudantes e docentes, bem como o protagonismo dos movimentos sociais no trabalho realizado, refletidos em seu envolvimento com a escola básica, no compartilhamento de resultados dessas ações e em seu protagonismo nas discussões e nas lutas enfrentadas. Isso assevera nossa certeza de que podemos e devemos continuar a defender os princípios que balizaram o surgimento, o funcionamento e o amadurecimento deste programa até agora e que nos servem de referência para o caminho que há por trilhar.

Ainda não foram revertidos problemas que nos afetam seriamente, tais como a asfixia criada pela falta de custeio, os significativos cortes de bolsas e a insegurança jurídica quanto aos rumos do programa, gerada pela recorrente falta de informações e de diálogo por parte da CAPES. A interação entre profissionais, estudantes, universidades, associações de classe, parlamentares, dentre outros, agilizou a tramitação do PL 5180/2016, que formalmente transformam o PIBID e o PIBID Diversidade em política de Estado, cuja relevância foi expressa também na Carta de Natal (2014) e em vários estudos que indicam uma revitalização de cursos de licenciatura com a permanência dos estudantes nos cursos, o crescimento significativo da interlocução entre as IES, as escolas de educação básica e as comunidades a elas vinculadas, assim como uma efetiva qualificação da formação docente inicial e continuada.

O necessário diálogo iniciado com a CAPES só tem sentido num cenário de defesa dos princípios pelos quais lutamos e deve ser pautado pela continuidade e ampliação do PIBID e PIBID Diversidade e de outras políticas públicas para a educação básica. Deve ainda, mais do que expressar boas intenções, traduzir-se no respeito ao que é pactuado, num fluxo efetivo de informações, na concretização da proposta de formação de uma comissão mista de

avaliação do PIBID e do PIBID Diversidade, bem como na participação do PIBID na definição

da natureza de novos editais, sinalizando concretamente a continuidade desse importante programa.

É fundamental também assumirmos nosso protagonismo nesse processo, a partir das possibilidades de colaboração e de interação com a CAPES, mas também nos outros espaços de ação política conquistados pelo FORPIBID e pela mobilização nacional. De igual modo, embora as tecnologias ajudem em nossa aproximação, momentos de encontro presenciais como o que ora vivenciamos ajudam não apenas a estreitar laços, mas sobretudo a aprofundar o reconhecimento da riqueza de nossa diversidade e de como crescemos em virtude de nossas diferenças. Para tanto, é vital que o PIBID e o PIBID Diversidade disponham de condições objetivas para viabilização de encontros estaduais, regionais e nacionais.

Por fim, a mobilização em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade exige avançar nas conquistas e em ações para a reversão de perdas impostas. Resiliência e resistência têm sido palavras-chave em nosso cotidiano e nossa luta tem mostrado que juntos somos fortes. Partimos, então, para casa com a mensagem de António Nóvoa: debater, combater e assumir responsabilidades.

RESUMO

Esta pesquisa se insere como parte da produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), *Campus* Uberaba – linha de pesquisa: Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Tecnológica e Profissional. A temática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, no que diz respeito à formação inicial de professores tem sido de farta discussão, com abundante literatura sobre o assunto. Entretanto, o presente trabalho tem como foco não só a formação inicial, mas também a escola parceira que recebe esses futuros professores ainda em fase acadêmica, como bolsistas de Iniciação à Docência, para que eles se desenvolvam profissionalmente *in loco*. Buscar interpretar a percepção dos membros do Pibid sobre o desenvolvimento do programa no IFTM foi o foco desta dissertação. Formar professores não é uma atividade simples, e a partir desse pensamento a política pública, Pibid, vem justamente contribuir para que paradigmas na formação sejam revistos, pois não pode simplesmente, tamanha responsabilidade social, ficar a cargo da academia. Nesse sentido, é ímpar e necessária a parceria IFTM e escolas da educação básica para formar justamente o elo entre a teoria e a prática. Políticas públicas como o Pibid, adequação curricular e contextualização dos conhecimentos acadêmicos aos novos tempos, se faz necessário para o incentivo e resgate da valorização do professor e, conseqüentemente, da educação básica. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados pela Lei n.º 11.892/2008, para ofertar educação profissional e tecnológica, atendendo o ensino médio, profissional e superior. Sendo este último, parte das políticas de expansão da educação superior, dentro desta, a formação de professores é um dos objetivos dos IFs. As instituições de ensino superior – IES, por participação em edital da Capes conseguem trazer o Pibid para o interior dessas instituições. A presente dissertação tem como foco a parceria IFTM e escola de educação básica para a formação inicial em três cursos de licenciatura do *Campus* Uberaba (Ciências Biológicas, Química e Ciências Sociais) que fizeram parte do subprojeto Interdisciplinar. Mesmo tendo o curso de Ciências Sociais encerrado suas matrículas em 2012, ele faz parte desta pesquisa, pois o espaço temporal da pesquisa (2014-2017) contempla esses licenciandos. Para metodizar a pesquisa, a seguinte questão foi posta: ao estar em sala de aula, junto a professores experientes, durante a formação acadêmica, os licenciandos do IFTM são incentivados a se dedicarem e permanecerem na docência da Educação Básica? E, realmente, durante esse período de pesquisa, 2014 a 2017, o IFTM como instituição de nível superior juntamente com os envolvidos no Pibid se engajaram em atividades pedagógicas junto às escolas parceiras do Pibid? Para tanto foram analisados documentos oficiais e também os produzidos pelos sujeitos no contexto do programa. Foram elaborados e aplicados 72 questionários para os bolsistas de Iniciação à Docência (ID); 9 questionários para os Supervisores e também foram entrevistados 3 Coordenadores Institucionais, 2 Coordenadores de Gestão e 4 Coordenadores de Área. Para a análise de conteúdo e interpretação dos dados, optou-se pela abordagem qualitativa, estratégia de Bardin (2011), por ela evidenciar o estudo de caso e de procedimentos tradicionais como entrevista semiestruturada, questionário e análise documental. E, por meio da inferência, podemos procurar esclarecer a causa/consequência que a mensagem quer nos passar por meio das expressões e relações. Para o percurso teórico, vários autores que têm importante relação com o assunto foram pesquisados e embasaram esta pesquisa, entretanto as principais referências foram: Edgar Morin, Antonio Nóvoa e Paulo Freire.

Palavras-chave: Pibid, formação de professores, parceria IES – escola básica.

ABSTRACT

This research is part of the academic production of the Postgraduate Program in Technology Education of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) (Federal Institute of Education, Science and Technology of Triângulo Mineiro) Uberaba Campus – research line: Organizational Management and Public Policies for technological and Professional Education. The issue of the Institutional Program of Introduction to Teaching Scholarships– Pibid, which is related to the initial training of teachers, has been under discussion, with substantial literature on the subject. However, this work is focused not only on the initial training but also on the partner school receiving these future teachers still in academic stage as fellows of Initiation to Teaching, for them to develop professionally in loco. To search, quantify and interpret the perception of Pibid members on the development of the program in IFTM was the focus of this dissertation. Training teachers is not a simple activity, and from this thought the public policy Pibid is precisely to contribute to the training paradigms are reviewed, as such a social responsibility cannot be only in charge of the academy. Therefore, it is unique and necessary the partnership between IFTM and basic education schools to form the link between theory and practice. Public policies as PIDIB, curriculum adaptation and contextualization of academic knowledge to the new times, are necessary to encouragement and rescue of teacher appreciation and consequently of basic education. The Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs) were created by Law n. 11,892/2008, to offer professional and technological education, with high school, professional and higher education. The latter is part of the higher education expansion policy, with the teacher training being one of the goals of the IFs. Higher education institutions - HEI, through participation in Capes Notice can take Pibid inside these institutions. This dissertation focuses on the partnership of IFTM and basic education school for initial training in three undergraduate courses Campus Uberaba (Biological Science, Chemistry and Social Sciences) that were part of the interdisciplinary subproject. Even though the Social Sciences course has ended its enrollment in 2012, it is part of this research, since the spatial and temporal time of the research (2014-2017) covers these graduates. Concerning the methodology, the following question was established: In order to research methodology, the following question was posed: when in the classroom, together with experienced teachers, during the academic training, are the IFTM graduates encouraged to dedicate themselves and remain in the teaching of Basic Education? In addition, during this research period, from 2014 to 2017, did IFTM as a higher education institution, together with those involved in Pibid, engage in pedagogical activities at Pibid partner schools? For that, official documents and those produced by the subjects in the context of the program were analyzed. 72 questionnaires were prepared and applied to ID fellows; 9 questionnaires for Supervisors, with 3 Institutional Coordinators, 2 Management Coordinators and 4 Area Coordinators being also interviewed. For the content analysis and data interpretation a qualitative approach was chosen, strategy of Bardin (2011), as it emphasizes the case study and traditional procedures as semi-structured interview, questionnaire and documentary analysis. For the theoretical course, several authors that have important relation with the subject were researched, grounding this study; however, the main references were Edgar Morin, Antonio Nóvoa and Paulo Freire.

Keywords: *Pibid, teacher training, HEI– basic school partnership.*

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CA - Bolsista Pibid Coordenador de área
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CG - Bolsista Pibid Coordenador de gestão
CI – Bolsista Pibid Coordenador institucional
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DEB - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
ECO 92 - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID – Bolsista Pibid Iniciação à docência
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEB - Instituição de educação básica
IES - Instituição de educação superior
IFET - primeira sigla dada aos IFs
IFs - Institutos Federais
IFTM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
MMA - Ministério do Meio Ambiente
ONU - Organização das Nações Unidas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPCC - Prática Pedagógica Componente Curricular
PROEN – Pró-reitoria de Ensino do IFTM
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUP - Bolsista Pibid Supervisor
UNE - União Nacional dos Estudantes

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa..... | 32 |
| Quadro 2 – Dados informativos – Supervisores – Subprojeto: Interdisciplinar..... | 100 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| AGRADECIMENTOS | 7 |
| INTRODUÇÃO | 21 |
| Pibid e a valorização da licenciatura | 28 |
| Pibid e as práticas pedagógicas | 29 |
| CAPÍTULO 1 | 31 |
| PERCURSO METODOLÓGICO (METODOLOGIA) | 31 |
| Características dos sujeitos..... | 32 |
| Instrumentos para coleta de dados | 35 |
| Análise de conteúdo | 37 |
| Estado do conhecimento..... | 37 |
| Resultados esperados e contribuições | 38 |
| CAPÍTULO 2 | 39 |
| A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A PARTIR DE 1930..... | 39 |
| CAPÍTULO 3 | 68 |
| O IFTM E SUA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA | 68 |
| A formação de professores para a Educação Básica e a fundamentação legal no IFTM - <i>Campus</i> Uberaba | 71 |
| O Pibid no IFTM: origens, estruturação e consolidação | 74 |
| Licenciatura em Ciências Sociais..... | 75 |
| Licenciatura em Química | 77 |
| Licenciatura em Ciências Biológicas | 78 |
| CAPÍTULO 4 | 80 |
| DA FORMAÇÃO ACADÊMICA À FORMAÇÃO “IN LOCO”: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/IFTM PARA OS FUTUROS DOCENTES E PARA AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA | 80 |
| Os subprojetos do Pibid no IFTM (2014 – 2017) | 80 |
| Interdisciplinar (IFTM <i>Campus</i> Uberaba)..... | 81 |
| A perspectiva dos bolsistas de iniciação à docência | 86 |
| A percepção dos docentes Supervisores, Coordenadores Institucionais, Gestão e de Área | 107 |
| Supervisores | 107 |
| Coordenadores Institucionais | 120 |
| Coordenador de Gestão | 122 |
| Coordenador de Área | 123 |
| REFERÊNCIAS | 133 |

INTRODUÇÃO

Ao ler o livro “O regresso dos professores” de António Nóvoa (2011, p. 9), não há como não refletir sobre a seguinte afirmação feita, pelo próprio autor, na nota de apresentação: “A investigação é muito importante. O currículo e os programas de ensino são muito importantes. A gestão e administração das escolas é muito importante. Os materiais didáticos e as tecnologias são muito importantes. Mas nada substitui um bom professor.”

Com base na legislação educacional dos últimos quarenta anos, percebe-se que o professor, “peça principal”, foi praticamente esquecido ou deixado em um plano qualquer, sempre menos importante. Vejamos: na década de 1970, aplicou-se um ensino racionalizado e controlado; na de 1980, buscou-se as reformas na educação, tendo o currículo como fator de excelência; já nos anos 1990, preocupou-se muito com a organização da escola, sua administração e gestão.

Somente no início do século XXI, após quatro décadas de uma quase invisibilidade, institui-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, eis que o professor volta a ser considerado com outro olhar pelo Estado e, conseqüentemente, pela sociedade; faltando ele próprio, o professor brasileiro, se ver, se acreditar, se valorizar e se fortalecer qualificando-se para o século XXI.

Art. 1º Fica 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)

Assim, o desafio atual da educação é formar indivíduos capazes de buscar conhecimentos e de saber utilizá-los. Hoje se exige mais que o domínio de conhecimento, faz-se necessário também dominar o desconhecido; ou seja, estando diante de um problema para o qual não há uma resposta pronta, que esse sujeito empenhe-se em buscá-la. Dessa maneira, o professor deve saber buscar o conhecimento pertinente e, quando não disponível, interagir com outros colegas de profissão, saber encontrar a resposta, ser um pesquisador de sua própria práxis e reflexivo na sua atuação docente. Ao se exigir desse profissional tamanha participação na própria construção do saber, autonomia e visão ampliada dos processos formativos, há uma implicação na constituição de si mesmo, uma forma de se estar no mundo e de se relacionar com o outro – transformações no fazer docente. Considera-se, então, que

não seria fazendo dos licenciandos meros depositários de informações que se formariam os cidadãos e profissionais de que a sociedade do século XXI necessita. Em 2010, criou-se o Decreto nº 7.219, de 24 de junho, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid para resolver um problema levantado de falta de professores em algumas áreas e não propriamente da qualidade dessa formação, mas as atividades curriculares das instituições de ensino superior (IES) juntamente com o Pibid, ambos voltados para a solução do problema tornam-se importantes instrumentos para a formação dos licenciandos, conforme traz o artigo transcrito a seguir.

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2010)

Ser professor nos dias de hoje não é tarefa fácil, pois a docência é uma profissão de grande relevância para a sociedade e de grande responsabilidade. O professor é o ator principal na arte da construção de conhecimentos e da formação de cidadãos críticos. Para tanto, são necessárias qualificações pedagógicas, acadêmicas e uma formação humana para compreender e vencer as necessidades da sociedade contemporânea. Ensinar vai muito além da transmissão de conteúdos, sendo um dos papéis do professor articular os temas de maneira que o aluno construa seu próprio conhecimento.

Nessa conjuntura, o Pibid se apresenta como um programa que beneficia a formação de professores, uma vez que o programa interage o licenciando com o ambiente escolar proporcionando um desempenho mais ativo no processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a melhoria na qualidade da formação de professores para atuarem na educação básica. De acordo com Freire (2007, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Os licenciandos encontram durante sua formação o desafio da integração da teoria com a prática e uma das formas que os cursos de licenciaturas possuem para propiciar essa integração é por meio do componente curricular “Estágio Supervisionado”. Ele possibilita ao estudante interagir com o ambiente escolar, colocar em prática os conhecimentos adquiridos e conteúdos vistos, além de vivenciar a prática docente. Contudo, essa prática ocorre em um curto período de tempo e não contempla alunos iniciantes das licenciaturas. Desse modo, percebe-se que se fosse desenvolvido durante todo o curso, oportunizaria uma maior interação

do futuro professor com sua profissão.

Dessa forma, delinea-se o objetivo geral desta pesquisa que é interpretar a percepção dos membros do Pibid, no período de 2014 a 2017, seja na formação dos licenciandos do IFTM *Campus* Uberaba, seja no apoio às escolas parceiras do programa.

Tendo o Pibid como política pública que proporciona aos licenciandos a observação de experiências metodológicas e práticas docentes efetivas para o fortalecimento da formação para o trabalho docente nas escolas públicas e conseqüentemente o aprimoramento da educação básica, a avaliação da percepção sobre o Pibid no desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de Licenciatura do IFTM *Campus* Uberaba (Subprojeto Interdisciplinar Educação Ambiental) e para as escolas públicas parceiras contribuirá para a consolidação da pesquisa na educação básica. Assim sendo, faz-se necessário averiguar se realmente tais contribuições são vivenciadas pelos envolvidos no projeto Pibid/IFTM.

O Pibid se apresenta como um programa capaz de realizar a integração entre teoria e prática, levando os licenciandos para as escolas públicas, assim propiciando uma melhor formação aos graduandos de licenciatura, além de buscar a melhoria do ensino na educação básica.

Entretanto, segundo Barbosa e Dantas (2014, p. 8), há

[...] a necessidade de se indagar constantemente se as práticas desenvolvidas no âmbito Pibid não estão ainda lastreadas em concepções que, historicamente, sustentaram a manutenção, na universidade, da formação do professor em segundo plano, como uma atividade menor; e, principalmente, manteve a dicotomia entre teoria e prática quando se trata de pensar a relação entre universidade e escola.

Nesse contexto, surge o questionamento: ao estar em sala de aula, junto a professores experientes, durante a formação acadêmica, os licenciandos do IFTM são incentivados a se dedicarem e permanecerem na docência da Educação Básica? E, realmente, durante esse período de pesquisa, 2014 a 2017, o IFTM como instituição de ensino superior, com os envolvidos no Pibid, se engajaram em atividades pedagógicas junto às escolas parceiras do Pibid? Nesse sentido, a presente pesquisa busca avaliar a presença do Pibid na educação básica, seja por intermédio de uma formação voltada especificamente para formar professores, seja no apoio e incentivo às escolas parceiras do programa.

Para conseguir realizar esse propósito, percorremos alguns caminhos: fizemos o levantamento das políticas públicas que norteiam o Pibid, buscando referenciar leis, decretos, portarias, regulamentos e demais documentos que determinam a função do Pibid nas IES

verificando as suas implicações naquilo que é proposto e no que é realizado; inquirimos os licenciandos, por meio de questionário, sobre a contribuição do Pibid para sua formação e familiarização com o ambiente escolar de uma Escola Pública de Educação Básica; investigamos junto aos outros bolsistas envolvidos no Pibid/IFTM, sobre o Subprojeto Interdisciplinar Educação Ambiental – *Campus* Uberaba, por meio de entrevistas e questionários, e se foram proporcionadas, durante o período de 2014 a 2017, condições e oportunidades de atividades pedagógicas conduzindo a integração da trilogia Pibid, IES e escolas de educação básica parceiras.

A fim de fundamentar nossos estudos, traçamos uma retrospectiva histórica da Educação brasileira, pois as transformações sócio-históricas da atualidade estão em consonância com as transformações do campo educacional. Observamos que os caminhos legais promovem docentes/educadores ajustados às exigências de seu tempo e, ainda, convergem para legitimar um tipo de formação pensada pelo setor econômico para atender a prerrogativa de uniformização da educação básica à superior. Essas observações encontram confirmação nas palavras de Vicentini e Lugli, transcritas a seguir.

O surgimento de instituições especificamente escolares de preparação docente no Brasil pode ser localizado em meados do século XIX, tendo estas sido consideravelmente modificadas desde então. Tais mudanças acompanharam a estruturação e as posteriores mudanças nos sistemas de ensino, bem como as diferentes concepções relativas à escola. O momento anterior caracteriza-se, de modo geral, pela inexistência de uma formação específica para a docência, substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar, avaliados pelos concursos de nomeação. [...] Não havia, portanto, um currículo específico, ou seja, um corpo de saberes socialmente aceito como próprio para capacitar para o trabalho de ensinar (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 27).

Se buscarmos a historiografia da profissão docente no Brasil, observaremos que o processo de institucionalização da formação docente teve início no século XIX, a partir de 1830, mais precisamente a partir do Ato Adicional de 1834, o qual oportunizou o surgimento das primeiras escolas normais provinciais, porém a existência destas oscilou entre avanço e retrocesso, existir e não existir. Entretanto, somente a partir de 1880, foi decretada uma escola normal pública sob a lógica positivista de Augusto Comte. É, também, a partir dessa época que se deu os indícios de tomada de consciência do corpo docente como profissionais a reivindicar melhoria em estatuto, definição da carreira de classe e conquista da profissionalização (VILLELA, 2011, p. 95-134).

Apesar de todos os esforços, somente em 14 de novembro de 1930, no governo de

Getúlio Vargas, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, como se observa no próprio nome do Ministério, este comandava duas grandes e complexas áreas, cuja eficácia na condução se tornava quase ineficaz em um país com a dimensão territorial extensa como a do Brasil. Assim, em 1953, houve o desmembramento das áreas e a educação passou a ser conduzida por Ministério próprio, o Ministério da Educação e Cultura – MEC.

O Brasil entra em um período de ditadura, 1964, marcado por abundante legislação, que inclui além da Constituição de 1967, dezenas de Atos Institucionais e centenas de Atos Complementares e diversos Decretos dentro de um período de vinte e um anos. Resultando em uma legislação educacional fundada em um processo de intensa disputa social e de classes, quase sempre favorecendo interesses capitalistas.

Um novo olhar para a Educação da criança e do adolescente, com a Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (BRASIL, 1990).

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

[...]

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Em 1990, há um retrocesso com a Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990, que somente após intensas mobilizações o governo Collor, em 1992, com a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, se viu obrigado a recriar a fundação pública Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Ressalta-se que, no ano de 2007, com a Lei nº 11.502, e, em 2012, com a Lei nº 12.695, nova Redação foi dada à Lei nº 8.405 fortalecendo ainda mais a Educação.

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. [...]

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir, fomentar e acompanhar, mediante convênios, bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação

inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas (BRASIL, 1992)

Somente em 1996, após tramitar no Congresso desde 1988, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi aprovada, bastante alterada, até mesmo retrocedendo em direitos conquistados, mas permanece ainda com significado ímpar das lutas pela melhoria da educação brasileira. Destacamos alguns fragmentos dessa Lei para demonstrarmos a preocupação dos legisladores com a Educação Básica e com a profissão docente na época (BRASIL, 1996):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

VII - valorização do profissional da educação escolar; [...]

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) [...].

A preocupação com o profissional da educação faz com que, em 2009, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entra em vigor a Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009⁴, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. (BRASIL, 2009)

Após a instituição do Plano Nacional de Formação dos Professores, o Ministério da Educação, com a finalidade de apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura nas instituições brasileiras de ensino superior, com o intuito de aproximar os dois níveis escolares, fortalecer a formação para o trabalho nas escolas públicas e, assim, aprimorar a educação básica pública brasileira, foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Posteriormente, o Pibid

⁴ Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio 2016.

regulamentado pela Portaria Capes nº 096, de 18 de julho de 2013.

Art. 1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2013)

O Pibid oferece bolsas, distribuídas nas diversas áreas dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições brasileiras de ensino superior, para estudantes e professores desses cursos e também para professores das escolas participantes do Programa.

De acordo com a Capes (2014), “os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola”.

Em 2013, com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, em seu Art. 62, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, o Pibid integrou-se às políticas educacionais organizadas pela Lei de Diretrizes e Bases, define:

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

§ 5º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).

A Lei delimita duas condições facilitadoras para uma educação de excelência: o acesso e a permanência. O acesso é de suma importância, pois que não se deve ensinar o que ainda não se sabe e a permanência é um eterno aprender. “A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 1997, p. 19).

A Capes faz ampla divulgação do edital de seleção para o Pibid e as IES, públicas ou privadas – com ou sem fins lucrativos, interessadas podem participar apresentando proposta. As IES que cumprirem o solicitado no edital e forem aprovadas pela Capes passam a receber cotas de bolsas, de custeio e de capital para o desenvolvimento do projeto. Aprovadas, as IES publicam edital para a seleção de licenciandos que queiram ser bolsistas Pibid.

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2014).

São objetivos específicos do Programa Capes (2014):

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Pibid e a valorização da licenciatura

Enquanto uma Lei integradora, um *ethos* condutor sobre a formação a ser oferecida no conjunto das licenciaturas, valorizando a profissão – Professor da Educação Básica não é estruturada pelo Governo, a política pública Pibid é um paliativo.

Pesquisas mostram que programas dirigidos especificamente para qualificar a formação inicial de professores nas instituições de ensino superior (IES), como o programa de fomento da Capes-Pibid (Programa de Iniciação à Docência) ou o Bolsa Alfabetização do Estado de São Paulo, trazem resultados positivos, estimulando estudantes a escolherem a docência e nela permanecerem, e valorizando esses cursos no interior das instituições que os acolhem e implementam (GATTI, 2014, p. 33)

Apesar de Gatti (2014) chamar a atenção para os dados positivos sobre a escolha da docência como profissão, é do conhecimento da maioria que a docência não tem sido uma escolha para os jovens ao final do ensino médio. Além disso, buscando dados fornecidos pelo INEP/MEC (2015), podemos ver que poucas disciplinas dadas nos anos finais do ensino fundamental e até mesmo no ensino médio possuem professores licenciados na disciplina que lecionam.

Outra percepção é trazida por Barbosa et al. (2015) sobre a formação do profissional docente e de outras profissões, em que aponta que o desestímulo pode advir do pouco ou

quase nenhum preparo e acompanhamento dado ao jovem. Em nossa angústia, questionamos: “que profissional é esse que estamos formando?”.

O que acontece nos primeiros anos de experiência docente marca o resto das nossas vidas pessoais e profissionais. E, no entanto, pouco ou nada temos feito para definir uma fase de transição entre a formação e a profissão. Contrariamente às outras profissões, que concedem uma atenção particular a estes anos, os professores iniciantes são “lançados” nas escolas sem qualquer acompanhamento ou apoio. É uma omissão grave, que prejudica seriamente os jovens professores e a possibilidade de uma adequada socialização profissional (BARBOSA et al., 2015, p. 14).

Diante da rejeição dos jovens em ingressar na área acadêmica e tendo dados confiáveis (NOTA TÉCNICA nº 020/2014) sobre a falta de professores em áreas específicas na Educação Básica, as IES, os professores, o governo e a sociedade hão de valorizar e incentivar os licenciandos que adentram a academia em busca de se formar para ser Professor da Educação Básica (BRASIL, 2014).

Pibid e as práticas pedagógicas

No ambiente escolar é comum encontrar professores que se queixam da dificuldade de dominar as práticas pedagógicas no contexto contemporâneo. Para que o professor encontre formas que favoreçam a transferência do discurso pedagógico da teoria para a prática são indispensáveis várias atitudes a serem ressaltadas, bem como inseri-las no processo ensino-aprendizagem.

Atualmente, o cotidiano na escola, na sala de aula, tem de ser muito mais do que transmissão de conteúdo sistematizado do saber. Deve-se assumir uma atitude correta frente ao próprio conhecimento e deixar com que o estudante seja capaz de ampliá-lo e/ ou reconstruí-lo para aplicar em situações próprias do seu contexto de vida.

Os cursos de formação de professores, com o advento do Pibid, facilitaram ao futuro professor o desempenho de uma prática pedagógica consciente que leve à transformação de si próprio e daqueles que estarão sob sua responsabilidade. Tal diretriz já era preconizada pelo educador Paulo Freire (1987, p. 39) ao afirmar que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

De acordo com Queluz e Alonso (1999), a prática pedagógica como fonte de conhecimento significa que o processo de conscientização se desenvolve à medida que grupos

de pessoas se interagem para resolver problemas em comum. A prática pedagógica reflexiva tem como princípio, meio e fim a prática social, esta, por sua vez, tem a tendência de produzir mudanças qualitativas em uma realidade e oportunizar melhoria a todos.

Para melhor organizar este estudo, a opção foi por dividi-lo em 4 (quatro) capítulos. O capítulo 1 discorre sobre o percurso metodológico que se mostrou mais adequado à proposta de pesquisa apresentada. Primeiramente, procura-se trazer para a dissertação autores que embasassem e dêem suporte à pesquisa.

No capítulo 2, descrevemos algumas das transformações sócio-históricas trazidas pelas políticas públicas para a valorização da Educação Básica. Para tanto, traça-se um percurso histórico dessas, contextualizando-as e buscando demonstrar quais as consequências trazem seus reflexos na educação escolar básica da população brasileira.

O capítulo 3, cujo título é “O IFTM e sua proposta de formação de professores para a Educação Básica”, traz a trajetória e as Leis que fizeram a história da educação tecnológica desde os primórdios em 1909 até os dias mais atuais com a Lei nº 11.892/2008 – Criação dos Institutos Federais; a formação de professores para a Educação Básica no *Campus* Uberaba até chegar ao Pibid no IFTM: origens, estruturação e consolidação.

Já o capítulo 4, “Da formação acadêmica à formação *“in loco”*: as contribuições do Pibid/IFTM para os futuros docentes e para as escolas de Educação Básica”, é propiciada uma vivência dentro das licenciaturas ofertadas pelo IFTM – *Campus* Uberaba. Nesse caminho, é dada voz aos principais sujeitos envolvidos na história para inferir qual é a verdadeira relação entre a trilogia: Pibid/IFTM, licenciatura, escolas parceiras.

Assim, nas considerações finais, trazemos essas reflexões à tona, após um período de quase dois anos de estudo acerca dos elementos pesquisados, salientando sua importância para a melhoria da Educação Básica. Entendemos essa pesquisa como primordial para decisões a serem tomadas pelos gestores a fim de alavancar e valorizar os cursos de licenciatura dentro do IFTM e demonstrar que a educação no Brasil pode ser reescrita com políticas públicas como o Pibid. Isso gerará um significado bem maior por meio de uma educação autenticamente cidadã.

CAPÍTULO 1 PERCURSO METODOLÓGICO (METODOLOGIA)

Para pesquisar a verdade é preciso duvidar, quanto seja possível, de todas as coisas, uma vez na vida.

René Descartes

O procedimento metodológico é parte fundamental em uma pesquisa, uma vez que é ele que dá o roteiro ao pesquisador para que este consiga atingir ou não o resultado real de uma realidade complexa. O trabalho científico pode ter incertezas, mas o pesquisador não pode simplesmente ficar na conjectura, ele tem de procurar se aproximar o mais possível da certeza, seja por meio de observações, de teorias científicas ou de aplicações estatísticas.

O pesquisador pode trabalhar com dados descritivos, quantificáveis, ou com ambos, mas sempre com o objetivo de encontrar resposta confiável e mais precisa ao problema levantado. Assim, poderá ser reconhecido o caráter político da pesquisa social, pois parte da reflexão para a realidade do sujeito na sociedade.

Nesse caminho, Lakatos e Marconi (2003, p. 156) sustentam que a decisão de fazer é a primeira etapa para iniciar uma pesquisa, pois “o momento em que o pesquisador toma a decisão de realizá-la, no interesse próprio, de alguém ou de alguma entidade”. Sendo assim, para pesquisar, necessário se faz uma metodologia apropriada, certo conhecimento prévio e muita dedicação, persistência, paciência e esforço contínuo do pesquisador.

Desse modo, o caminho escolhido para a confecção do presente trabalho começa com a realização das pesquisas: bibliográfica, documental e estudo de campo. De acordo com Gil (2008, p. 43), estas pesquisas são caracterizadas da seguinte maneira:

- Bibliográfica: baseada em material já elaborado – livros, publicações periódicas, impressos diversos. Permite maior cobertura e é indispensável em estudos históricos. No entanto, há fontes que podem comprometer a qualidade da pesquisa.
- Documental: semelhante à bibliográfica, utiliza materiais sem tratamento analítico, que podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa. É vantajoso por usar documentos estáveis, menos custosa dependendo somente da capacidade e tempo do pesquisador e não necessita de contato pessoal. Limitada pela não representatividade e subjetividade dos documentos.
- Estudo de campo: assemelha-se ao levantamento, com mais profundidade e seu planejamento apresenta maior flexibilidade. Usa mais técnicas de observação do que de interrogação. Focaliza uma comunidade não necessariamente geográfica. É enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo o que exige sua presença por maior tempo na comunidade, o que traz respostas mais confiáveis. Existe risco de subjetivismo na análise e interpretação dos resultados da pesquisa.

Referente à pesquisa bibliográfica e documental, Lakatos e Marconi (2003, p. 158 - 159) orientam que “a soma do material coletado, aproveitável e adequado variará de acordo com a habilidade do investigador, de sua experiência e capacidade em descobrir indícios ou subsídios importantes para seu trabalho”. As autoras acrescentam que “antes de iniciar qualquer pesquisa de campo, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais, que sirvam de suporte à investigação projetada”. Entretanto, elas ressaltam que não há impedimento em realizar pesquisa bibliográfica, documental e de campo concomitantemente.

O interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade. Diversas ciências e ramos de estudo utilizam a pesquisa de campo para o levantamento de dados; entre elas figuram a Sociologia, a Antropologia Cultural e Social, a Psicologia Social, a Política, o Serviço Social e outras (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 189 - 190).

A pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, pois traz a participação dos sujeitos da pesquisa por condição *sine qua non* para a compreensão de um determinado processo social, “[...] buscando entender os fatos, a partir da interpretação que faz dos mesmos em sua vivência cotidiana” (MARTINELLI, 1994, p. 14).

Para Souza (2001, p. 59), todo e qualquer trabalho acadêmico requer um conhecimento sobre os livros, artigos, periódicos de modo impresso, eletrônico, etc., sendo imprescindível um processo metodológico, certo caminho a seguir, como forma de ser racional e econômica para aquele que realiza a pesquisa.

Características dos sujeitos

Nosso ponto de vista geral, em relação à função do pesquisador em educação, está baseado na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social. Achamos que não podemos prescindir, quando pesquisamos, da idéia da historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais. Pensamos também que a pesquisa educacional nos países do Terceiro Mundo tem um objetivo maior: a de servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos (TRIVIÑOS, 1987, p. 14)

Assim, desenvolvemos esta pesquisa dando voz a quem faz e/ou fez parte dessa experiência do processo chamado Pibid, e para tanto ouvimos os seguintes sujeitos:

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

| Licenciatura | <i>Campus</i> IFTM | CI | CG | CA | SUP | ID |
|-------------------------------------|---------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|
| Interdisciplinar Educação Ambiental | Uberaba | 3 | 5 | 5 | 9 | 73 |
| Total | | 95 | | | | |

Fonte: elaborado pela autora, conforme informações da Coordenação Institucional do Pibid (2017).

Explicando os sujeitos (CAPES, 2014):

(CI) = O coordenador institucional é o gestor de um projeto Pibid em uma instituição de ensino superior. Suas principais atribuições são:

- acompanhar as atividades previstas no projeto;
- dialogar com a rede pública de ensino;
- selecionar coordenadores de área;
- designar a função do coordenador de área de gestão de processos educacionais;
- cadastrar e atualizar a relação de participantes para o pagamento da bolsa;
- usar os recursos solicitados para o projeto;
- prestar contas regularmente.

Pela Portaria nº 096/2013 CAPES, há bolsa apenas para 1 (um) CI, sendo que o motivo de ter em nossa pesquisa um total de 3 (três) CI se dá pelo fato de, no período pesquisado, ter havido, por motivos particulares, 2 (duas) substituições a pedido, na IES.

(CG) = O coordenador de gestão de processos educacionais é o auxiliar do coordenador institucional.

Pela Portaria nº 096/2013 CAPES, há bolsa apenas para 1 (um) CG, sendo que o motivo de ter em nossa pesquisa um total de 5 (cinco) CG se dá pelo fato de no período pesquisado ter havido, por motivos particulares, 4 (quatro) substituições a pedido, na IES.

(CA) = O coordenador de área é o gestor de um subprojeto Pibid em uma instituição de ensino superior, cujas atribuições principais são:

- acompanhar as atividades previstas no subprojeto;
- dialogar com a rede pública de ensino;
- integrar comissões de seleção de supervisores e bolsistas de iniciação à docência;
- informar ao CI alterações na relação de participantes para o pagamento da bolsa;
- apresentar ao CI relatórios periódicos sobre o subprojeto.

Pela Portaria nº 096/2013 CAPES, há bolsa apenas para 1 (um) CA por subprojeto,

sendo que o motivo de ter em nossa pesquisa um total de 5 (cinco) CA se dá pelo fato de no período pesquisado ter havido, por motivos particulares, 4 (quatro) substituições a pedido.

(SUP) = Supervisor do Pibid é o professor da escola de educação básica pública que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola. As atribuições principais desse cargo são:

- informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;
- elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas ID;
- controlar a frequência dos bolsistas ID nas atividades;
- participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto;
- criar e manter atualizado um currículo na Plataforma Freire.

Pela Portaria nº 096/2013 CAPES, há bolsa apenas para 1 (um) SUP por escola parceira, sendo que o motivo de ter em nossa pesquisa um total de 9 (nove) SUP se dá pelo fato de no período pesquisado ter havido, por motivos particulares, 8 (oito) substituições a pedido.

(ID) = Bolsista de iniciação à docência – é o estudante de licenciatura participante do Pibid. O estudante de licenciatura é a principal figura do Pibid, pois o programa foi desenhado para enriquecer sua formação prática. Ao ingressar no Pibid, será necessário:

- dedicar ao menos 8 (oito) horas semanais às atividades do projeto;
- elaborar portfólio com o registro das ações desenvolvidas;
- apresentar os resultados de seu trabalho no seminário de iniciação à docência promovido pela IES.

Ressalta-se que o bolsista ID não pode assumir as funções de um professor da escola nem realizar atividades administrativas, seja na escola, seja no projeto.

Nossa pesquisa não trabalhou separadamente com todos os bolsistas ID das licenciaturas do IFTM para não ter um leque muito extenso de sujeitos e, com isso, correr o risco de não focar no objeto principal da pesquisa que são as escolas parceiras do Pibid IFTM e a formação para educação básica. A opção de focar somente nos bolsistas ID do Subprojeto Interdisciplinar Educação Ambiental foi devido ao fato desses licenciandos serem parte de todos os cursos de licenciatura do IFTM *Campus* Uberaba. Assim, pudemos ter uma totalidade de informações dentro de um menor número de participantes.

O período abordado pela pesquisa ficou circunscrito entre os anos de 2014 a 2017. A escolha da periodização se deu pelo fato de 2013 ter sido o ano do Edital Capes nº 61/2013,

que culminou na aprovação da proposta para a segunda seleção de bolsistas Pibid no IFTM, cujo prazo de vigência do projeto estabelecido vai de março/2014 a março/2018.

A primeira proposta do Pibid no IFTM, aprovada pela Capes, foi em junho de 2011, referente ao Edital Capes nº 01/2011, cujo prazo de vigência foi de julho/2011 a junho/2013, tempo considerado fora de periodização para nossa pesquisa que pretende trazer dados mais atuais.

Embora nossa pesquisa não tenha tido foco em egressos, dentro do período pesquisado 2014 – 2017, ocorreu entrevista e/ou questionário com egressos do curso de licenciatura em Ciências Sociais em encerramento, de troca de programa de bolsa, dentre outros.

Instrumentos para coleta de dados

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 166), são várias as técnicas de coletas de dados que podem ser usadas em uma pesquisa, bastando ao pesquisador buscar a que melhor atenderá e traduzirá sua investigação:

1. Coleta Documental.
2. Observação.
3. Entrevista.
4. Questionário.
5. Formulário.
6. Medidas de Opiniões e de Atitudes.
7. Técnicas Mercadológicas.
8. Testes.
9. Sociometria.
10. Análise de Conteúdo.
11. História de vida.

Sobre a entrevista semiestruturada, teremos como modelo Triviños (1987, p. 146) a seguinte consideração:

[...] queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Empregou-se com os CI, CG e CA a técnica de coleta de dados entrevista

semiestruturada, que prevê um roteiro prévio, mas que permite a inclusão de perguntas que se mostrarem pertinentes para o entendimento da trajetória dos licenciandos à vivência do cotidiano escolar e à integração da Educação Superior e Educação Básica. As entrevistas foram gravadas, transcritas, analisadas e interpretadas, conforme as orientações da Análise de Conteúdo.

Já com os bolsistas (ID) e com os SUP, aplicou-se o questionário online, usando o software SurveyMonkey.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121)

O autor supracitado (2008, p. 121 – 122) apresenta as seguintes vantagens claras do questionário se comparado a entrevista:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Gil (2008, p. 122) apresenta também as limitações do questionário, tais como:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado.

Já tendendo o olhar à escolha do questionário, em nossa pesquisa os pontos fracos mostrados pelo autor serviram não para desestimular o uso de tal técnica, mas, sim, para

melhor direcionar a condução da mesma, tanto na escolha de questões, como do universo dos pesquisados. Um dos aspectos positivos de grande relevância é, sem interrogações, o baixo custo do questionário, ainda mais no século da informática, quando o questionário online não gera custo de correio nem para os pesquisadores e nem para os pesquisados, este aspecto financeiro, então, colabora para a democratização da pesquisa.

Lakatos e Marconi (2003, p. 201) orientam que “junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”.

A carta parece algo dispensável, mas não é, pois se ela for explicativa e convincente, tende a incentivar o pesquisado trazendo um maior envolvimento e, conseqüentemente, um número maior de respostas devolvida, enriquecendo assim a pesquisa ora realizada.

Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que utiliza mecanismos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, os quais permitem a interpretação de conhecimentos. Em outras palavras, visa ir além do que está manifesto na comunicação.

Segundo Bardin (2011, p. 125), a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases:

- 1) pré-análise – é a fase da organização que geralmente possui, não necessariamente nesta ordem, a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que irão fundamentar a pesquisa final.
- 2) exploração do material – é uma fase mais longa e monótona, consiste em codificar, decompor ou enumerar os dados trazidos da pré-análise.
- 3) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação – os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. O quadro de resultado pode se dar de modo simples (percentagem) ou de modo complexo (análise fatorial), ambos permitem estabelecer quadros de resultados que evidenciem as informações da análise.

De posse das informações coletadas nas entrevistas e nos questionários, pretende-se apresentar o impacto e as contribuições do Pibid na formação dos licenciandos dos cursos de licenciatura do IFTM *Campus* Uberaba e para as escolas públicas parceiras do programa.

Estado do conhecimento

Buscando outros pesquisadores que também tentaram entender e explicar sobre o fenômeno ora pesquisado, contemplou-se informações no portal da Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e focou-se a pesquisa com as seguintes palavras-chave: Pibid, formação docente, educação básica. Com essas palavras, dentro do período 2014 a 2017, obteve-se um retorno de 26 Dissertações e 17 Teses. Sendo que 14 dissertações/teses abordaram especificamente o Pibid; 10 focaram em formação docente/professor e 2 em educação básica. Dentre todas as dissertações/teses encontradas, somente 1 (uma) se assemelha a esta pesquisa, que é a Dissertação de título “Pibid – espaço de formação docente: uma análise das relações entre a escola básica e a universidade”.

O Estado do Conhecimento⁵ contém a apresentação básica de 19 (dezenove) Teses/Dissertações e não de 28 (vinte e oito), como o previsto, pois ao separarmos as 14 (quatorze) que abordavam sobre o Pibid; as 10 (dez) sobre formação docente e as 2 (duas) sobre Educação Básica, percebemos que algumas se repetiam na BDTD.

Delimitamos nosso universo de busca do estado da arte somente na BDTD, pois o campo de pesquisa sobre Pibid é bem vasto, haja vista a importância que o assunto “educação básica” tem recebido mundialmente, seja por meio da imprensa, de grupos da sociedade e pelas políticas públicas desenvolvidas para melhorar a atual realidade educacional.

Resultados esperados e contribuições

Acredita-se que os resultados obtidos por meio desta pesquisa contribuirão para novos estudos no que tange a formação inicial dos professores, bem como, para reflexão da necessidade da formação continuada no âmbito educacional e um aprimoramento constante nas políticas públicas voltadas à Educação Básica. E, no interior do IFTM, servirá como parâmetro em tomada de decisão dos gestores quanto ao rumo da licenciatura, fazendo com que os cursos de formação de professores ocupem lugares de destaque nesta IES, para que possamos ser modelo de políticas articuladas de formação inicial, de indução profissional e de formação continuada.

⁵Vide demonstrativo ao final da dissertação

CAPÍTULO 2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A PARTIR DE 1930

É a educação que fornece unidade orgânica ao Estado; ela deve ocupar toda a vida do cidadão, desde a sua concepção. Só aquele capaz de legislar deve contribuir para a educação. Logo, a educação não pode ser negligenciada, sendo deixada a cargo de cada cidadão. Ela é responsabilidade do legislador, o único que pode estabelecer leis e princípios gerais.

Aristóteles⁶

Buscar conhecer e refletir sobre o passado é estimular a compreensão atual da nossa própria história para se concretizar no futuro as promessas de um país mais justo e fraterno. Sabendo que este só se conquista respeitando e valorizando a educação básica, que nada mais é que o futuro que se almeja sendo lapidado no presente por meio de uma educação omnilateral e, de preferência, baseada nos conceitos dos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Esses princípios foram fundamentados em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, na Conferência Nacional sobre Educação, patrocinada pela Unesco. Pilares que podem levar a universalidade da educação básica.

No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas. (TEIXEIRA, 2010, p. 31 – 32)

A educação comentada por Jacques Delors e traduzida por Teixeira na obra “Educação – um tesouro a descobrir”, deixa claro que não devemos encarar a mesma como uma oportunidade de formar mentes brilhantes, desenvolvendo apenas o cognitivo do ser, deixando de lado, ou a outros o social e o emocional desse ser. Pois onde colocaremos tanto saber se perdermos o sentido de ser do ser humano que é justamente a convivência para a sobrevivência.

A maioria dos pesquisadores, ao estudarem sobre a história da educação no Brasil, fragmentam em três momentos expressivos a história da educação brasileira: Período Colonial (1500 – 1822); Período Monárquico (1822 – 1889); e Período Republicano (1889 aos dias atuais).

Fazemos história sobre história e sobre isso comenta Karl Marx, em “O 18 Brumário

⁶CABRAL, João Francisco Pereira. "Aristóteles e a educação"; *Brasil Escola*. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/filosofia/aristoteles-educacao.htm>>. Acesso em: 17 set. 2017.

de Luís Bonaparte - Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. (PALMA FILHO, 2010, p.10).

Assim, nosso estudo iniciou em tempo menos remoto do que o de praxe, e partiu de períodos mais recentemente marcados por transformações políticas, econômicas e sociais que, de uma forma ou de outra, suas consequências sempre culminaram e culminarão na educação escolar do povo brasileiro.

Iniciamos com a quebra da Bolsa de Nova Iorque (1929), período em que o governo brasileiro sofre também as consequências e não suportou mais sustentar a política econômica do café. Então, um grupo de descontentes com a política adotada resolve fazer a Revolução de 30, tendo como líder o político gaúcho Getúlio Vargas.

Vargas havia se candidatado à presidência da República, em 1929, pela Aliança Liberal MG/RS/PB, mas não teve sucesso na eleição de 1930; e a oposição com Júlio Prestes, do Partido Republicano de São Paulo, apoiado pelo então Presidente Washington Luís, venceu a eleição de 30. Entretanto, o gaúcho tinha um plano “B” e conseguiu depor o Presidente Washington Luís, impedir a posse de Prestes e assumir o governo provisório de 1930 a 1934.

Conquistas importantes para a educação foram postas em prática durante o governo provisório de Vargas, dentre essas a criação de uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930); cria-se o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931); e faz-se a reforma do Ensino Secundário (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931). Com essa reforma, Francisco Campos (Ministro) até que tentou apagar a herança de um ensino dualista e propedêutico, introduzindo um ensino integral (corpo e espírito/indivíduo e ser social), bem ao estilo escolanovista⁷, mas na Lei e na prática o ensino secundário continuou sendo, como é até hoje, apenas preparatório para o ensino superior, nada popular, haja vista o caráter enciclopédico do currículo. E, o que é pior, sempre atendendo à vontade de uma minoria que se empodera cada vez mais quanto mais cidadãos brasileiros permanecem na ignorância.

⁷ Movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX e que chegou ao Brasil na década de 1920 com as Reformas do Ensino.

De fato, para um contexto social que começa a despertar para os problemas de desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto. Mas, não se limitou a isso o caráter “elitista” do ensino secundário. O ensino enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema. (ROMANELLI, 1986, p. 136 - 137).

Vargas conseguia transitar por todos os grupos de lideranças (agrícola, industrial e religioso), sendo assim se explica a nomeação de Francisco Campos como primeiro Ministro da Educação (já que este, apesar de fazer parte dos Pioneiros da Educação, tinha também total apoio do clero); o fim do ensino laico e o não caminhar para uma reforma do ensino primário (pois esses setores não tinham interesse em uma política nacional para a educação pública).

Esse governo passa a ser definitivo a partir da Constituição de 1934, esta, promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte, elege como presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, para o período de 1934 a 1938, Getúlio Vargas.

E foi nessa Constituição de 1934, que pela primeira vez na história do Brasil, a educação teve lugar de destaque, passando a ser um direito de todos e dever da família e do Estado e, também, trouxe pela primeira vez os recursos financeiros pré-estabelecidos em Lei Magna. A seguir, destacamos alguns trechos que atestam essas determinações.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. [...]

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas. (BRASIL, 1934)

Como em toda Lei, há “brechas”, bastando procurá-las, com a Constituição de 1934 não foi diferente, nela podemos observar que, apesar de todo envolvimento e empenho dos Pioneiros da Escola Nova, a Lei foi omissa quanto ao oferecimento de vagas nas escolas, focando apenas nas matrículas já existentes (a cara de um Governo que “jogava” para ganhar sempre). Outra falha foi o favorecimento de interesses com a liberação da aplicação desses recursos públicos no ensino privado (em vigor até hoje). Outra lacuna foi quanto à educação dos primeiros anos da criança (ensino primário), de forma que o futuro do Brasil foi deixado de lado, mais uma vez.

Contudo, ao aproximar o término desse período, no ano de 1937, Vargas, com o apoio militar e com uma inverdade propagada, de nome Plano Cohen⁸, fecha o Congresso Nacional e instala o Estado Novo e ele próprio outorga uma nova Constituição Federal, a Constituição de 1937, esta, bem diferente da Constituição de 1934, retira a obrigatoriedade de um plano nacional de educação e, também, a obrigação do Estado para com a educação que passa a ser supletiva para e com o fim apenas de atender a indústria em mão de obra:

O “Estado Novo” que daí surgiu foi um golpe não só nos dois⁹ movimentos políticos [...], mas também nos interesses latifundiários. A maioria da burguesia, no entanto, recebeu o golpe com simpatia. Ele teve o apoio das forças armadas e deu a Getúlio Vargas amplos poderes para realizar o remanejamento da estrutura do Estado que a Revolução de 1930 vinha reivindicando. A política liberal do Governo é substituída por um dirigismo estatal, que favoreceu a indústria. (ROMANELLI, 1986, p. 50)

Com esse favorecimento à indústria, o Estado passa apenas a “contribuir” com a educação, tendo como “obrigação” apenas o ensino profissionalizante que era destinado “aos desvalidos da sorte e deserdados da fortuna”. Desse modo, o Governo conseguia suprir a mão de obra de que a indústria necessitava e a um baixo custo, tanto para o Governo “qualificar”, quanto para a indústria contratar.

No ano de 1942, Gustavo Capanema, Ministro da Educação de Vargas, inicia, ou melhor, reinicia (já que ele foi um dos membros dos Pioneiros da Educação Nova lá em 1930), a reforma do ensino. No entanto, o Governo Vargas ainda prefere a reforma parcial e não total do ensino e decreta as Leis orgânicas (ROMANELLI, 1986, p.154):

⁸ Boato propagado, em 1937, sobre a existência de um plano comunista.

⁹ Nota nossa - Os dois setores são os positivistas e os liberais.

- a) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942:
- Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- b) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942:
- Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
- c) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942:
- Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943:
- Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Percebe-se, com esses decretos, que o foco do Governo Vargas, durante os últimos anos do Estado Novo, era a indústria e não a educação e a formação básica do ser.

Como bem relata Romanelli (1986, p.169),

A nosso ver a legislação em questão nada mais fez do que tratar separadamente de cada ramo do ensino, com o que se dava continuidade à tradição de não se visualizar o sistema educacional como um todo que deve possuir diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis do ensino.

Esse tipo de Lei pode ser considerado um modo de separar “o joio do trigo”, sendo o “joio” os pobres, aqueles que tinham que se preparar mais rapidamente para o trabalho, vistos unicamente como uma máquina de produção; e o “trigo” os de classe média e alta, aqueles que podiam fazer a opção de apenas estudar, por um longo prazo, e assim se preparar para a universidade e para a ascensão social e política. Isso tem um nome bem conhecido e vivenciado até hoje em nosso meio escolar que é a “discriminação social”, um dualismo educacional sem nexos, já que cientificamente todo ser, financeiramente pobre¹⁰ ou rico, salvo em casos clinicamente diagnosticado, tem a mesma capacidade cognitiva. O que pode faltar e atrapalhar o pobre, nesse caminhar, é a falta de comida no estômago, pois como diz o provérbio popular “saco vazio não para em pé”.

Voltemos aos cursos técnicos salientando que eles, em 1937, foram defendidos até por Fernando Azevedo que, a princípio, parece não ter visualizado as artimanhas políticas do Governo por trás da introdução de cursos técnicos separadamente do ensino secundário. Nesse caso, o Estado ao oficializar o dualismo no ensino, passaria a orientar a escolha do tipo de educação demandada e, com isso, promoveria a discriminação social por meio da escola que devia ter ao contrário a função emancipadora e libertadora.

E foi assim, até o ano de 1942, quando Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde do Governo Vargas, promoveu uma profunda reforma, que ficou conhecida como “Reforma Capanema”, que equiparou o ensino profissional e técnico ao nível médio.

¹⁰ Aqui não falamos de miseráveis, falamos de pobres (classe baixa e média), pois sabemos que a miséria gera vários danos ao corpo humano.

O governo Vargas fica no poder por 15 (quinze) anos, de 1930 a 1945, quando caiu por um golpe militar que propunha a redemocratização. Contudo, desde o início da década de quarenta, a ditadura de Vargas já não se sustentava, agravando-se a situação pelo término da Segunda Guerra Mundial e também a insatisfação dos militares e de alguns grupos de profissionais em relação à ditadura de Vargas. No entanto, antes de sair, Vargas convoca eleições para dezembro de 1945, saindo vitorioso seu “apadrinhado”¹¹ Eurico Gaspar Dutra.

Com Vargas deposto, o Brasil ficaria sem representação política, já que a Constituição de 1937 não previu a figura do Vice Presidente da República; e também no período do Estado Novo não havia Câmara e nem Senado, para que o presidente destes substituísse o presidente deposto até nova eleição. Assume, provisoriamente, a presidência do Brasil, José Linhares, Presidente do Supremo Tribunal Federal. Sendo que por ele, segundo Romanelli (1986, p. 154), foram baixados os seguintes Decretos-Lei:

- a) Decreto-lei 8.529, em 02 de janeiro de 1946:
 - Lei Orgânica do Ensino Primário;
- b) Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946.
 - Lei Orgânica do Ensino Normal;
- c) Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
- d) Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946:
 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Aqui vale lembrar que uma legislação Federal voltada ao ensino primário, não se fazia desde o ato adicional de 1834¹² que descentralizou esse grau de ensino à responsabilidade do governo regional, ou seja, aos Estados. Segundo Romanelli (1986, p. 160), “a ausência de diretrizes centrais criava uma desorganização completa no sistema, já que cada Estado inovava ou abandonava, de acordo com sua própria política [...] reformas isoladas, que contribuía para acentuar mais ainda as diferenças regionais em matéria de educação.”

Diferentemente da reforma do ensino secundário, por Vargas, a reforma do ensino primário, após Vargas, se preocupou com a previsão de recursos para a implantação do sistema de ensino primário e, também, com sua gratuidade, esta, bem a cara dos princípios do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Então, em 1945, se dá o fim da Era Vargas, mas não o fim do homem, político, populista Getúlio Vargas, o qual volta à presidência, em 1951, eleito pelo povo em voto

¹¹ Grifo do autor – entre “...”, pois não foi um apadrinhamento voluntário e sim político.

¹² Emenda à Constituição de 1834.

popular, fica no poder até 1954, quando comete suicídio.

Por sua vez, Dutra ganhou a eleição somente após receber o apoio de Vargas, que não queria apoiá-lo, mas teve que fazê-lo para tentar, mesmo deposto, manter suas práticas populistas.

Em 1946, a quinta Constituição do país é promulgada, fazendo ressurgir em suas linhas muitas liberdades e direitos conseguidos na Constituição de 1934, mas usurpados na Constituição de 1937.

O governo de Dutra aconteceu dentro de uma época tumultuada com problemas socioeconômicos e guerras externas; mas apesar de todos os problemas, em 1946 a obrigação do Governo Federal brasileiro em relação à educação retorna à Constituição. Palma Filho (2010, p. 101) resume a carta e assim podemos perceber que a educação e a liberdade voltam a ocupar lugar de destaque na Lei:

A Carta Constitucional de 1946 inspirou-se no ideário liberal e democrático. Além de um capítulo dedicado à educação (artigos 166 a 175), essa Carta contém outros dispositivos que interessam diretamente à educação. Assim é que o artigo 141, § 5º, declara livre o pensamento sem que dependa de censura prévia. A publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público.

Entretanto, tanto a quarta Constituição (1934) como a quinta (1946), em matéria prática, apesar dos avanços, que não podemos deixar de reconhecer, nada de concreto e prático trouxeram realmente à educação brasileira, pois muitas palavras não saíram do papel e não saem até hoje.

Podemos citar também que ele decretou a criação do Serviço Social da Indústria (Sesi) e do Serviço Social do Comércio (Sesc). Lembrando que o grupo “S” é entidade particular, mas que, desde 1942 até os dias atuais, recebe verba pública, como uma forma de manter um ensino barato para o Governo, ilusório ao cidadão e, ainda, manter os padrões sempre ao lado do governo.

Após a segunda guerra mundial e com a terceira fase da revolução industrial avançando no mundo, em 1950, iniciou no Brasil o governo de Juscelino Kubitschek. Em 1956, com sua cultura desenvolvimentista, abriu as portas da economia brasileira ao controle do capital multinacional. O êxodo rural intenso levou a população que até o momento era agrícola, a ser urbana, surgindo então mais marginalizados e a necessidade de escolarizar essas crianças, jovens e adultos, bem como formar mão de obra para as indústrias estrangeiras em ascensão no país.

No entanto, o que aconteceu de fato nesse governo que tinha para seu mandato 31 metas, foi o descaso para com a educação, o qual contemplou para esta área apenas 3,4% dos investimentos inicialmente previstos. Sua meta para o ensino era a de número 30, a penúltima, o que mostra que a educação não era sua preocupação; visando apenas a formação de pessoal técnico – uma educação simplesmente de continuação do que já existia. Também em seu governo não se falou em ensino básico. (FGV)

O governo JK, em seu final, ano de 1960, registra 39,35% de analfabetos no território. Número bastante considerável para um governo que se gabava de sua capacidade para industrializar e modernizar um país. Que país é esse que se moderniza sem educação? (FGV)

Após a renúncia de Jânio Quadros, assume a presidência seu vice João Goulart “Jango” (1961) e reencontra a educação brasileira na mesma situação que a deixou com JK, pois João foi vice de JK. Segundo dados do IBGE, o Brasil tinha na época 70.779.352 habitantes e, dessa população, 5.775.246 estavam matriculados na rede do ensino primário, 868.178 no ensino médio, 93.202 no ensino superior e 2.489 nos cursos de pós-graduação. Para entendermos melhor ainda o desastre educacional brasileiro, seguem as percentagens, segundo IBGE, menos de 15% da população estudantil do ensino primário passava para o ensino médio; quase 2% da rede primária chegavam ao ensino superior e apenas 0,5% à pós-graduação. (FGV)

Nesse governo, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 13 anos após ter sido apresentada ao parlamento brasileiro. Entretanto, devido à pressão do deputado Carlos Lacerda (defensor dos grupos de escolas particulares), parte da LDB foi reescrita de uma forma a favorecer mais ainda a educação dualista e elitista. Ainda, em quase nada acatou os ideais do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova que lutavam desde 1930 por uma educação de acesso democrático e a montagem de um sistema de âmbito nacional que garantisse a todos os cidadãos o direito à escola pública, laica, obrigatória e gratuita.

O governo de Jango parece ter tentado ser democrático, haja vista a participação ativa em seu governo da União Nacional dos Estudantes (UNE) que liderou grande parte do programa pedagógico; também da Igreja Católica, centrado na conscientização política que através dos Centros Populares levava teatro, cinema, artes, literatura e alfabetização ao povo brasileiro.

Jango teve ao seu lado, um ilustre brasileiro, expressão popular de grande vulto, que

foi Paulo Freire. Com sua “pedagogia da libertação”, Paulo Freire tentou ajudar Jango a tirar o Brasil do analfabetismo criando o método de alfabetização de adultos. Freire era convicto de que o homem não podia contentar com a condição de objeto, pois todo homem faz história, então todo homem é sujeito social que consciente tem condições de engajar em lutas políticas em busca da transformação social.

O método Paulo Freire foi um sucesso até 1963; porém quando se deu o Golpe Militar de 1964, ele foi obrigado a exilar-se e seu método foi proibido, pois tornava o povo conhecedor das letras e de seu estado social.

Nesse ínterim, o Brasil mergulha em um retrocesso, com 21 anos de ditadura militar, e com a profissionalização universal e compulsória do ensino médio, expressa na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, “LDB” do Ensino de 1º 2º Graus, a qual fundiu os ramos do 2º ciclo do ensino médio. Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico formaram um só. Todas as escolas, inclusive particulares, deveriam oferecer somente cursos profissionalizantes. Cursos propedêuticos, como o antigo colegial (científico), não tinham mais lugar com essa Lei ditatorial de ensino. (CUNHA, 2014)

Após o Brasil retomar a democracia em 1985, tudo volta a ser como era antes da ditadura, ou seja, uma escola para os ricos e outra para os pobres. O que, apesar de soar estranho, é menos pior do que uma ditadura militar, pois sem esta dá para continuarmos lutando por uma escola unitária para todos os cidadãos deste país. Para que todos saibam escrever as palavras de um ditado e, assim, não mais ser ditado a nós a vontade de um pequeno grupo, mas sim a da maioria.

Em seguida, para entendermos a fase do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que foi de 1995 a 2003, e sua política para a educação básica devemos primeiro conhecer o significado e a origem das seguintes palavras: Liberalismo, Estado de bem-estar social, Neoliberalismo e Estado mínimo.

O Liberalismo surge no século XVIII com as ideias burguesas de John Locke e Adam Smith que tinha o pensamento de que o Estado não deveria intervir na economia (mão invisível). Todavia, esse modelo de estado liberal acabou juntamente com a queda da bolsa de Nova York (1929); quando o Estado volta a intervir na economia.

O Estado de bem-estar social, teoria de John Maynard Keynes, que se baseia na intervenção total do Estado; foi colocada em prática após o fim da II Guerra Mundial (1945),

como uma opção para a recuperação dos países devastados pela guerra (o sofrimento da guerra fez com que um sentimento de união e solidariedade surgisse nos homens).

O Neoliberalismo surge nos anos 1970 e 1980 (crescimento das indústrias em um capitalismo selvagem), com Margareth Thatcher e Ronald Reagan. A função do Estado é somente proteger o indivíduo em seus direitos naturais: direito à vida, direito à liberdade, à propriedade. Deixando que o mercado regule a economia, o Neoliberalismo defende a atuação mínima do Estado no campo social e a não interferência nos processos econômicos.

“Estado mínimo”, derivado do Neoliberalismo, consiste na situação em que o Estado deve intervir o mínimo possível na economia de um país; assegurando apenas os direitos básicos da população e legislando para garantir o cumprimento desses direitos mínimos.

Os anos 1990, para a educação básica brasileira, provocam preocupações ao governo de fazer algo pelo ensino médio, já que as estatísticas no final dos anos 1980 mostraram o aumento das matrículas nas últimas séries do ensino fundamental. Fazia-se necessário, e sem demora, a ampliação do número de vagas para o ensino médio e uma melhoria na qualidade do ensino público.

Conhecendo a legislação brasileira no que tange à educação, sabemos que o Governo Federal não é responsável direto pelo corolário positivo ou negativo da educação básica, por esta ser de responsabilidade dos Estados e Municípios, mas também sabemos do seu poder de legislar e aplicar mudanças de amplitude nacional e que devem ser cumpridas pelos Estados e Municípios, mesmo estes não tendo capacidade¹³ para a execução. Por essa imposição sem critérios e falta de articulação entre as três esferas, é que resulta essa desigualdade de educação, ou até mesmo a quase total falta dela, nas diferentes regiões brasileiras.

[...] a política de educação básica nos dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso. A conclusão a que chegamos é a de que a “era FHC” neste particular, também, foi um retrocesso tanto no plano institucional e organizativo quanto, e particularmente, no âmbito pedagógico. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 93)

Os autores criticam e com razão o governo FHC quanto sua inércia e retrocesso da educação básica, pois o discurso eleitoral de FHC foi que fortaleceria a educação, inclusive descentralizando recursos financeiros e criaria um currículo básico nacional. Os eleitores acreditaram e fizeram dele presidente do Brasil, mas ao assumir, nada das promessas se concretizaram e pactos alcançados foram descontinuados. A exemplo, Gadotti (2000) nos traz

¹³ Capacidade administrativa, de gestão e até mesmo de conhecimento da coisa e da causa das coisas.

ao conhecimento o pacto que a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) havia chegado com o governo no quadro do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) assegurando os seguintes pontos: implantação, de fato, em todo o território, de um currículo básico nacional; piso salarial nacional de, pelo menos, 300 dólares¹⁴ e a definição clara das obrigações da União, Estado e Município em relação à educação básica, para não haver mais desarticulação.

No governo FHC, foi uma realidade subordinada aos organismos internacionais, com ideais neoliberalistas, estado mínimo e escravo do capitalismo internacional, principalmente se observarmos a influência do Banco Mundial e do Interamericano de Desenvolvimento nas reformas educacionais desse governo.

Em 1996, é promulgada a Lei nº 9394/96 (LDB), mesmo não sendo uma iniciativa do atual governo, ela aconteceu dentro dele e por uma atuação decisiva do MEC para que ocorresse a aprovação da referida Lei. Assim, ao menos fortaleceria o sistema educacional repartindo de fato e em Lei as responsabilidades da educação entre os três setores União, Estado e Município; ficando estes últimos com toda a responsabilidade do ensino fundamental. Entretanto, sem ainda ter um currículo básico nacional e tendo sido essa Lei emendada centenas de vezes para favorecimento de alguns e (des)favorecimento da educação, dando assim, prazo para que FHC implantasse suas regras na reforma educacional, por Decretos.

Com efeito, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação de nível médio e superior ficaram relegadas a iniciativas tópicas. A educação infantil, ou de 0 a 6 anos, foi delegada aos governos municipais ou às famílias, com a penalização da classe trabalhadora. A educação de jovens e adultos passou a se reduzir às políticas de formação profissional ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil. Na educação média, a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico. No nível superior apostou-se deliberadamente na expansão desenfreada do ensino privado. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114)

Assim, foi o Governo FHC que nasceu e se fortaleceu sobre promessas para uma boa educação. Em seguida, em 2003, entra no governo um presidente de esquerda, Luiz Inácio Lula da Silva, e traz com ele toda a esperança de um povo. Principalmente na educação esperava-se que ele fosse revolucionar, mas isso não aconteceu e o que houve foi um

¹⁴A LDBEN não assume e passa a responsabilidade, veja: Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério [...].

continuísmo das práticas de seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso, com poucas mudanças.

Uma das mudanças que se destaca em seu governo foi a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2005, com a Lei nº 11.195. Antes dessa Lei, vale ressaltar que o Governo Lula criou o Decreto nº 5.154/2004, o qual permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, pensando na expansão.

O desenvolvimento da educação brasileira pelos Institutos Federais tem como foco trabalho, ciência, cultura e tecnologia, na perspectiva de aumento da escolarização, na melhoria da qualidade do ensino, no ensino médio integrado a educação profissional e tecnológica, tendo como resultado final a formação integral do trabalhador.

Contudo, ainda predominam traços de elitismo e exclusão Bittar e Bittar (2012). Acrescenta ainda essa autora que a seletividade do ensino secundário e a dicotomia entre o ensino profissional e secundário ficaram mantidas favorecendo os filhos da elite. A educação traz consigo a marca da dualidade.

O Artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – traz:

~~Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.~~

~~Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.~~

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Até aqui a LDBEN estava tratando a educação de uma forma quase propedêutica, só que no Art. 41. “O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive

no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. O educador consciente começa a se preocupar, pois dependendo do governo, a educação profissional pode ser considerada apenas laboral, essa brecha na Lei é preocupante e afeta diretamente a omnilateralidade tanto desejada na educação, que pode nunca existir para os “desvalidos da sorte”. Manacorda (2007, p. 89) define a omni ou omnilateralidade assim:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Primeiramente, entende-se Omnilateralidade como referência à formação humana, ou seja, como formação plena das capacidades do indivíduo, e essa depende da universalização das relações entre os atores deste cenário educacional.

Nessa perspectiva, compreende-se a educação omnilateral como a extinção do homem restrito à sociedade capitalista, retratada em sentido contrário à formação unilateral ao propor a divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual e, assim, limita o saber apenas à técnica, nada de aprender ou aprofundar, mas somente conhecer.

Consideramos na sociedade moderna, ser uma constante a busca do homem pela atualização de suas potencialidades, portanto, a formação omnilateral envolve todas as dimensões da vida no processo formativo, e o direito a este conhecimento deve ser desenvolvido pela mediação: trabalho, ciência e cultura, numa relação de formação politécnica, porque esta é a tendência de todo ser humano embora com finalidades diferentes de pensar e agir.

Entretanto, Gadotti (2000, p. 7) argumenta que:

Seja qual for à perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural.

Dessa forma, o termo omnilateral traduz o homem versátil disposto a aprender, criar, dominar, conhecer coisas novas, extrair de sua capacidade criativa a riqueza dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência, com mais ênfase no período acadêmico

ou escolarização, ou seja, de sua formação profissional e desenvolvimento da habilitação para o trabalho, somente a partir dessas relações é possível uma formação omnilateral.

Uma escola que forma homens omnilateralmente é a que ensina arte, ciência, trabalho, teoria e prática integradas, trabalhar e produzir a existência e a riqueza social, considerando a aprendizagem mais importante que o conhecimento, a partir do entendimento de que a educação voltada para o homem na sua omnilateralidade é uma forma de estímulo a desenvolver integralmente as suas potencialidades mediante um processo formativo científico, cultural e tecnológico.

Um dos princípios que norteiam a pedagogia moderna, para Libâneo (2010, p. 13) é “o princípio que propõe a educação como formação de todas as potencialidades humanas, a educação *omnilateral*, que contempla as dimensões físicas, cognitiva, afetiva, moral e estética”.

Nesse contexto, estabelecer os pilares do conhecimento, quais são: aprender a conhecer, aprender a fazer e agir sobre o meio, aprender a viver juntos em sociedade e finalmente aprender a ser pela multiplicidade das relações entre os três precedentes, pois o conhecimento se constrói socialmente.

A aplicação da legislação, vindo por um lado positivo avança, pois não há mais distinção entre a formação geral do ensino médio técnico e do ensino médio regular. As diretrizes curriculares do ensino médio são únicas. A nova LDBEN possibilita ao estudante cursar o ensino médio articulado com o curso técnico, como uma das alternativas possíveis. A outra possibilidade é cursar somente o ensino médio.

Para se refletir sobre essa questão, expressamos o pensamento de Ciavatta (2005, p.13):

A reforma do ensino médio e profissional nos últimos anos certamente trouxe implicações para a identidade das escolas. Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos.

Portanto, os reflexos dessas políticas no seu contexto educacional, visam o desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, atenderem às demandas da sociedade. E a demanda do ser discente enquanto sujeito principal?

Para uma participação efetiva na vida de uma nação, necessário se faz letrar a população e manter escolas de educação básica que cumpram a sua função de proporcionar aprendizagem e formação crítica aos estudantes, para que estes estabeleçam relação entre educação e política na sua forma mais plena.

A boa política se/ou quando aplicada, soma-se à reflexão sobre o destino, o sentido e a intencionalidade da existência humana. Para a filosofia grega, a verdadeira educação tem por foco a *Paideia*, que consiste em proporcionar ao homem as condições para alcançar no horizonte o verdadeiro sentido de sua vida.

O homem nasceu para viver aprendendo dia a dia e no horizonte alcançar totalmente e sabiamente a *Paideia*, a finalidade e a natureza de seu ser é a consubstanciação dessa forma de vida interior, da cultura e da "sabedoria" que nascem de sua "práxis" humana, familiar, política e educacional.

Por sua vez, apesar de a Constituição Federal (CF) de 1988 ter em suas linhas uma gestão democrática para a educação, incluindo como co-responsáveis pela educação das crianças e dos jovens a União, os Estados, Municípios e sociedade civil, a família, ainda há no Brasil muito a se conseguir em matéria de educação, vejamos para nossa conclusão o último índice do IDEB.

A meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) para 2015 foi alcançada por 74,7% das redes municipais. O resultado demonstra o esforço dos municípios, que respondem por 82,5% das matrículas nesse nível de ensino na rede pública. As metas não foram cumpridas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), apesar do índice ter evoluído. No Ensino Médio, a meta do IDEB não foi alcançada e o índice permanece estagnado desde 2011. O indicador relaciona o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala, obtidas pela Prova Brasil/ Saeb, com dados do fluxo escolar, via Censo Escolar do Ensino Básico. Os anos finais do Ensino Fundamental também melhoraram no índice, passando de 4,2, em 2013; para 4,5, em 2015; embora não tenham alcançado a meta para este ano, de 4,7. Nesse nível de ensino as responsabilidades estão divididas: a rede estadual responde por 43,6% dos alunos e a rede municipal, por 41,7%. INEP (2016).¹⁵

A CF de 1988 realmente confere autonomia aos órgãos federados, mas em parte nenhuma dela se lê soberania, assim entendemos que se faz necessário sim uma regulação mais direta da União de modo a impedir que governadores e prefeitos corruptos transformem as escolas em palco de suas artimanhas políticas. Como bem afirma Fernando Reimers (2017), "as escolas existem para educar os alunos, não para servir aos interesses de adultos

¹⁵ Os resultados de metas são publicados de 2 em 2 anos. IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015. O ano de 2017 só sairá após jun/2018.

que trabalham com eles, políticos ou outros grupos”.

Uma intervenção da União sobre o coronelismo ainda insistente nas escolas, seja por indicação política de direção de escola para sujeitos não aptos a tal função para apenas prevalecer o jogo das trocas de favores; seja em recursos da educação desviados. Essas trocas de favores e desvios de verbas trazem muitos malefícios à educação, como mostrado nos índices supra.

Por ordem de hierarquia, abordamos a CF de 1988 e apresentáramos agora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mas como esta demorou muito tempo para ser aprovada (por motivos que retrataremos a posteriori), por ordem cronológica, então, explanaremos primeiramente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A Lei nº 8.069/90 vem sentenciar ainda mais os direitos fundamentais elencados especificamente no artigo 227 e 228 da Constituição Federal de 1988, os quais abordam sobre desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade a todas as crianças e adolescentes até 18 anos, ressaltando que há casos em que se entende adolescente até 21 anos. Além é claro dos direitos garantidos em seus próprios artigos 2º, 3º e 4º, referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

E de onde os juristas brasileiros tiraram essa parte tão importante, proteção à criança e ao adolescente, para virar Lei? Da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 que, de acordo com Liberati (2003, p. 20), “representou até agora, dentro do panorama legal internacional, o resumo e a conclusão de toda a legislação garantista de proteção à infância”.

Desde que foi criado, 1990, o ECA se tornou um marco jurídico de proteção integral à criança e ao adolescente e, desde então, foram incorporadas ao estatuto várias Leis complementares importantíssimas. Na visão de Cláudia Vidigal (2017), as mais importantes e necessárias foram:

[...] a Lei Menino Bernardo, que estabeleceu o direito da criança e do adolescente de serem educados sem o uso de castigos físicos; o Marco Legal da Primeira Infância; a Lei da Escuta Especializada e do Depoimento Especial da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência; e a lei que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Sinase.

O Brasil foi o primeiro país a adequar a legislação a favor das crianças e dos adolescentes, cumprindo os princípios consagrados na Convenção de 1989. Ostentamos, hoje,

ter o melhor Estatuto e este é referência inspiradora para a legislação de vários outros países.

Para cumprir e fiscalizar os direitos previstos pelo ECA, foi criado o Conselho Tutelar, órgão municipal formado por membros da sociedade civil. Atualmente, 98% dos municípios contam com o apoio de conselheiros. Foram criados também os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, que existem nas esferas municipal, estadual e nacional e têm como atribuição o monitoramento e a proposição de políticas públicas (MOREIRA et al, 2016)

É tudo muito bonito no papel, mas sabemos que nem toda Lei é cumprida aqui em nosso Brasil, infelizmente. Desse modo, necessário se faz que nós, sociedade civil, conheçamos e/ou pelo menos tenhamos noção dos direitos e, também, deveres das crianças e adolescentes brasileiros, para que possamos atuar juntos aos Conselhos Tutelares e aos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e, assim, fazer valer na realidade o que consta no papel. Em conformidade, Machado destaca que

Crianças e adolescentes são pessoas que ainda não desenvolveram completamente sua personalidade. Essa característica é inerente à sua condição de seres humanos ainda em processo de formação, sob todos os aspectos, v.g.¹⁶, físico (nas suas facetas constitutiva, motora, endócrina, da própria saúde, como situação dinâmica), psíquico, intelectual (cognitivo), moral, social etc.(MACHADO, 2003, p. 111).

Nós adultos temos a obrigação de defender as crianças e os adolescentes. Escola, família e sociedade devem cobrar de governos irresponsáveis que constem da execução de suas leis orçamentárias, começando pelos planos plurianuais, passando pela lei de diretrizes orçamentárias, até o orçamento propriamente dito, para fazer cumprir a Lei nº 8.069- ECA:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:
a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Devemos entender as crianças e os adolescentes como sujeitos de direito e assim fazer valer a Lei tendo eles na preferência da formulação e execução de políticas públicas, assim como, especialmente, à destinação privilegiada de recursos para a área de melhoria e condições de vida infanto-juvenil, pois somente com nossos pequenos sujeitos protegidos,

¹⁶ v.g. significa: por exemplo - vem do latim "verbi gratia".

viveremos no futuro uma sociedade justa.

Em 1992, no Governo de Fernando Affonso Collor de Mello, com a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, instituiu como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Foi o início para que a educação passasse a ser tratada com prioridade. Nos anos de 2007, com a Lei nº 11.502 e, em 2012, com a Lei nº 12.695, nova Redação foi dada à Lei nº 8.405 fortalecendo ainda mais a Educação Básica.

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. [...]

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir, fomentar e acompanhar, mediante convênios, bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas. (BRASIL, 1992)

A Capes, criada pelo Decreto nº 29.741, em 1951, pelo educador Anísio Teixeira, é hoje uma fundação ligada diretamente ao MEC, e teve como papel principal, consolidar e tornar difusa a pós-graduação *Stricto Sensu* em todo território nacional. Entretanto, em 2007, o Congresso Nacional aprova a Lei nº 11.502 e, o então Presidente, Luiz Inácio Lula da Silva homologa, em julho de 2007, para que a Capes induza e fomenta também melhorias na Educação Básica.

Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica Brasil (2007).

Ao entregar à Capes tais atribuições, precisava dar-lhe alicerce para desempenhar atividade tão ímbar, criou-se então em 2007, a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), que em 2012, com o Decreto nº 7.692, passou a chamar Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, continuando com a mesma nomenclatura (DEB), visto que a mudança no nome não alterou em nada a rotina de trabalho e missão que é a promoção de ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores, haja vista a constante preocupação em manter sempre o diálogo entre as partes:

Destaque-se que o tradicional diálogo da Capes com as IES, as Fundações de

Amparo à Pesquisa e as associações científicas e de pesquisa, no caso da DEB, foi ampliado para alcançar o Conselho Nacional de Secretários de Estado de Educação – Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime.

No desenvolvimento de suas atividades de indução e fomento à formação de professores para a Educação Básica, a DEB trabalha em três linhas de ação: (a) formação inicial; (b) formação continuada e extensão e (c) formação em pesquisa e divulgação científica. A sinergia e a intersecção entre as linhas e os programas podem potencializar os resultados educacionais, modificando o quadro brasileiro com maior velocidade. (CAPES, 2012).

Para dar exemplo concreto dessas linhas podemos citar respectivamente: (a) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; (b) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid –foco deste trabalho; (c) Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência. Algumas dessas e outras iniciativas, infelizmente, encontram-se em “*stand-by*” em decorrência da mudança de governo e cortes orçamentários e a Lei nº 12.695/12 que:

Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. (BRASIL, 2012)

São objetivos e compromissos da Capes (2013):

1. Promover a qualidade da educação básica e da pós-graduação;
2. Promover a inovação e desenvolvimento educacional, científico e tecnológico;
3. Estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades;
4. Contribuir para a redução das assimetrias regionais;
5. Contribuir para as políticas de desenvolvimento do País.

Do ponto de vista da educação básica, a Capes (2013) comprometeu-se a:

1. Expandir o fomento à formação de professores e profissionais para a educação básica;
2. Estimular e induzir a criação e a expansão de cursos de formação de professores e profissionais para a educação básica em regiões com déficit de pessoal qualificado;
3. Ampliar a cooperação internacional na área de formação de professores e profissionais da educação básica;
4. Estimular e induzir a integração da pós-graduação com a educação básica;
5. Fomentar e induzir a capacitação de recursos humanos em áreas consideradas de alto interesse público.

A educação, a ciência e tecnologia estão presentes e são valorizadas nas decisões da Capes, sempre com o objetivo de manter padrão de excelência e êxito acadêmicos para

alcançar mudanças e conhecimento que a sociedade necessita e passa a exigir, principalmente em dias atuais.

Em 1988, com a promulgação da “Constituição Cidadã”, abre-se uma oportunidade ímpar para os envolvidos na melhoria da educação brasileira. É chegado o momento de conseguir a aprovação de uma nova LDBEN, visto que a utilizada, Lei nº 4.024/61, apesar das reformas pelas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71.

A proposta preliminar dessa Lei (PL 1258/1988) foi apresentada em 28/11/1988 na Câmara dos Deputados, pelo Deputado Otavio Elisio Alves de Brito (PSDB/MG), impulsionado por educadores e tendo como base um texto do educador Dermeval Saviani - “Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa” (SAVIANI, 1990, p. 103-4). De acordo com dados coletados no site da Câmara, a ementa tratava da fixação das diretrizes e bases da educação nacional; e a explicação da ementa era assegurar o cumprimento dos artigos 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214 da Constituição Federal de 1988 e o artigo 60 das disposições constitucionais transitórias.

Como expresse acima, “era assegurar”, mas não foi totalmente assegurado. O professor Dermeval Saviani, em uma de suas entrevistas, retorna na primeira LDB (Lei nº 4.024/61) e demonstra que também, na criação da primeira LDBEN, a educação pública de qualidade e igualitária a todos os brasileiros, independente de raça, cor, sexo e condição financeira, foi combatida, na época, pela Igreja Católica que defendia interesses particulares escusos sobre o véu da liberdade de escolha. Já na segunda LDBEN, a saga se repete, com outros autores e outros véus, mas se repete:

Quando da elaboração da segunda¹⁷ LDB, que veio a ser aprovada em 20 de dezembro de 1996 [...], o embate se deu com a própria instância governamental. Assim foi que o governo FHC, cuja política educacional seguia os ditames da orientação neoliberal, interferiu na reta final afastando o projeto aprovado na Câmara dos Deputados assim como o Substitutivo aprovado na Comissão de Educação do Senado e impondo seu projeto de LDB articulado com Darcy Ribeiro neutralizando, assim, os avanços que a luta pela escola pública havia conseguido incorporar ao projeto de LDB. (SAVIANI, 2014).

E assim, mesmo com todos os cortes feitos no projeto inicial da Lei, e “manobra regimental” usada para aprovar a LDB à maneira de um governo neoliberalista, temos hoje a Lei nº 9394/96 e suas alterações regendo os caminhos de nossa educação, ainda está aquém do esperado e vislumbrado desde 1947, lá no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

¹⁷ Saviani é um dos educadores que considera a Lei nº 4.024/61 como primeira LDB e a Lei nº 9.394/96 como segunda LDB. Considera as Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 como reformas.

Saviani (2014) também nos impulsiona a refletir em nossa história e assim tomar impulso para modificá-la, quando afirma: “podemos dizer que a política educacional brasileira desde o final da ditadura (1985) até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação”.

Buscando diminuir as falácias e aumentar a eficácia da Lei nº 9.394/96, alteraram-na, em 2013, com a Lei nº 12.796. A alteração foi um marco para a educação, pois nenhuma Lei, até então, havia trazido tão precisamente a Educação Básica como direito universal, nem mesmo a Lei nº 9.394/96. Essa Lei trouxe como direito subjetivo às crianças e jovens uma educação gratuita e obrigatória, estabelecendo o prazo final para adequação da universalização da educação dessa faixa etária o ano 2016.

O site do Planalto contém a seguinte redação: Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Detalharemos com mais precisão do que se trata essas “outras providências”, haja vista sua importância para a Educação Básica.

O Art.4º da Lei nº 12.796/2013 é uma das “outras providências” ao trazer:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 - a) pré-escola;
 - b) ensino fundamental;
 - c) ensino médio;

Na Pré-escola, apesar da obrigatoriedade da matrícula, as crianças que têm idade entre 4 completos e 6 incompletos são avaliadas somente para registrar seu desenvolvimento e criar documentação de seu aprendizado para servir de base aos professores/profissionais que seguirão o percurso seguinte com essas crianças, nunca para fins promocionais, de acordo com o artigo 29. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2013).

Essa Lei tratou por completo da Educação básica ao trazer em seu Art. 4º o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, todas incluem também os alunos do ensino médio, geralmente jovens com até 17 anos de idade, o fornecimento de transporte, alimentação, material didático e assistência à saúde, o que outrora era apenas até o

ensino fundamental. Proporcionando, assim, uma melhor permanência desses jovens na escola e quem sabe evitando evasões, mas sabemos que para se manter um adolescente na escola outras medidas devem ser tomadas, mas essas primeiras medidas são os passos rumo à educação universal.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

E, por fim, para completar e também mostrar a importância do objeto de nosso estudo, programa institucional de bolsa de iniciação à docência, a Lei nº 12.796/2013 traz em seu Art. 62:

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

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

Sabemos que a educação é obrigação do Estado, e que ele não deve se esquivar nunca dessa responsabilidade, mas uma Lei para ampliar e direcionar o apoio de todos, da União, Distrito Federal, Estados, Municípios, sociedade civil, família, associações de classes além de outros, é de importância ímpar para o futuro de nosso país, pois um país bom para se viver se faz com uma sociedade universalmente educada e não com apenas alguns grupos de escolhidos e uma multidão excluída.

Por sua vez, o Decreto nº 8.752/16 – Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica assim estabelece:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios Brasil (BRASIL, 2016).

Esse Decreto regulamenta a meta 15 e a estratégia 15.11 do PNE, o art. 62-A da LDB, e também é articulado às Resoluções CNE/CEB nº 5/2005; CNE/CP nº 2/2015; CNE/CES nº 2/2016 e pareceres CNE/CEB nº 16/2005 e CNE/CES nº 246/2016.

Para os autores da Cartilha (2017) produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, o Decreto nº 8.752/16 caracteriza as Políticas de Desmonte da Educação Pública. E o ANDES-SN elenca alguns dos vários fatores que os levaram a essa conclusão:

- as instituições em atuação no campo da “formação dos docentes da educação básica”, onde existe a predominância de instituições privadas de pouca qualidade;
- os processos de formação em curso, com forte incidência da modalidade EAD;
- a pouca valorização efetiva dispensada aos profissionais da Educação, nos sistemas estaduais e municipais, demonstrada pela baixíssima remuneração, por suas péssimas condições de trabalho e pela falta ou insuficiência de um plano de carreira;
- a intensificação, a partir da promulgação da LDB e de orientações advindas de organismos internacionais, de uma racionalidade de culpabilização dos docentes pelo fracasso da EB, em nosso país. Cabe salientar que esse tipo de racionalidade, incentivada pelos meios de comunicação de massa, acaba sendo incorporada por boa parte dos próprios docentes;
- a perversa compreensão de que a qualificação da atuação do magistério da EB será alcançada por intermédio dos exames de certificação ao invés do aprimoramento das condições de trabalho, dos cursos de formação e da valorização da carreira docente;
- o caráter geral atribuído aos exames de certificação, invertendo a lógica que deve prevalecer na construção de uma formação/ atuação qualificada e, como já manifestado pelo ANDES-SN em diversas análises anteriores, propiciando a intensificação da mercadorização, inclusive, das práticas educacionais.

Vamos aos dados estatísticos INEP, Censo Escolar 2016/2017, sobre os docentes da educação básica. Pelo censo há uma predominância de professores jovens atuando na educação básica, sendo a idade mediana desses jovens professores 40,1 anos, podendo o desvio padrão ser de até 9,9 anos.

O censo 2016/2017 demonstra que a maioria dos professores da Educação Básica, 78,3%, ou seja, 1.718.685 estão trabalhando em uma única escola; mas infelizmente há 21,7%, ou 477.712 professores, ainda, trabalhando em duas ou mais escolas. Como se qualificar tendo que preparar aulas e corrigir provas e trabalhos no pouco tempo que lhes sobra?

A qualificação do professor brasileiro da Educação Básica, foco do Decreto ora estudado, também é trazida pelo censo, e nos mostra que 77,5% dos professores da Educação Básica têm formação superior, sendo na maioria licenciados; 6,5% cursando o ensino superior; 11,1% têm somente o curso normal/magistério, até aqui nada alarmante para um país que acaba de entrar no *status* de país emergente; porém os dados a seguir são preocupantes 4,6% (101.649), 0,2% (4.546) e 0,1% (1.497) respectivamente com ensino médio completo, fundamental completo e fundamental incompleto, sendo professores sem terem tido a mínima qualificação acadêmica para isso.

Claro que muitos desses, se não todos, têm uma experiência de vida e muito a ensinar sobretudo o que já vivenciou em sua grande trajetória, talvez nem tão grande assim, haja vista que o censo traz que os professores são jovens, e esses são os que se viram na incumbência de fazer a diferença na educação, ou foi seu único “ganha pão”, ou por achar que tinha talento nato para lecionar. Talento? E quando foi que você viu um jovem, exercer a profissão de médico, advogado e ou dentista sem formação acadêmica na área? Nunca, pois é crime exercer profissão regulamentada sem ser profissional qualificado. Não é normal exercer a profissão professor sem passar pela academia e o caminho para a erradicação dessa falha já está trilhado com esse Decreto. Como defendido por Barreto (2015):

Embora a certificação em curso superior esteja generalizando-se no país entre todos os docentes, a melhoria da qualidade da educação básica não se modifica apenas pela nova titulação dos professores. Há problemas decorrentes das características assumidas pela expansão dos cursos e que também decorrem de sua qualidade.

Os dados do último censo, referentes à formação do professor da Educação Básica, trazem que uma grande parte dos professores já se qualificou em nível superior, isso é gratificante para a educação e cumpre o Decreto, mas são dados quantitativos. Na realidade da escola, questiona-se: será que esses professores qualificados em academia cobrem as falhas e problemas existentes em nossa educação básica? Muitos desses profissionais fizeram seu curso superior por meio da educação a distância e em iniciativa privada que são empresas que visam ao lucro capital e muitas vezes sem se preocuparem com o desenvolvimento da pesquisa que deveria ser uma das prerrogativas de um curso superior. Voltando a Nóvoa, lá do início de nossa dissertação, “[...] nada substitui um bom professor”, concordamos muito com ele, mas também concordamos com Barreto, então um meio termo se faz necessário para a melhoria qualitativa da Educação Básica brasileira.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid regulamentado por meio do Decreto nº 7.219/10, instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, pelo Ministério da Educação – MEC, considerando o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, com a redação dada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Foi concebido também com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso

presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública. (BRASIL, 2008).

Observamos que, quando se normatizou o Pibid, em 2007, com a Portaria nº 38, o programa atenderia somente estudantes das instituições federais de educação superior, já a alteração feita pela Portaria Nº 72/2010, anterior ao Decreto nº 7219, trouxe abrangência ao Programa apoiando a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos. E, em 30 de dezembro de 2010, a Portaria 260 vem aprovar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Pensando na abrangência, em alcançar um número cada vez maior de futuros docentes foi muito interessante estender a bolsa a todos os cursos de licenciatura e não só aos federais, porém uma dúvida e preocupação nos assola, pois é do conhecimento de todos que o capitalismo selvagem das instituições superiores privadas transformou a educação em mercado. Sendo assim, é preocupante sim essa extensão visto que a maioria das instituições, no caso aqui nos referimos às particulares capitalistas, não estão preocupadas em formar professores para a educação básica e sim em formar números que lhes dêem retorno financeiro, por isso a maioria não investe em pesquisa, pois pesquisa para eles é gasto e não investimento. Para tecer tais considerações, apoiamo-nos em Nóvoa (1992) novamente.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" invializam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente. (NÓVOA, 1992, p. 12)

O Programa de bolsa de iniciação à docência vem se firmando como uma política pública a contribuir justamente nesses pontos de esquecimentos comentados por Nóvoa, principalmente ao aproximar IES com a IEB e, com isso, articular a teoria e a prática, conduzindo a eixos de referência que levem ao desenvolvimento profissional dos professores, principalmente no coletivo dessa classe profissional que ainda não se tornou fortalecida principalmente devido à solidão profissional a qual se apraz, infelizmente, a maioria dos

professores.

A aprendizagem colaborativa não só influencia positivamente na formação dos novos professores como também na transformação de antigos professores em professores novos, capazes de trabalhar em conjunto, tendo oportunidades de trocar experiências e conhecimentos, podendo até iniciar a tão sonhada e necessária interdisciplinaridade, pois já conseguem entender que os diferentes saberes não se sobrepõem, mas sim, se complementam e completam a verdadeira educação do ser. Tardif enfatiza que:

Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum (TARDIF, 2002, p. 244).

Pensar a educação brasileira tem sido uma constância para os educadores e trampolim para “politiqueiros”, porém em tempos desafiadores se faz necessário não só pensar, mas também (res)significar os papéis de todos os sujeitos que direta ou (in)diretamente estão envolvidos na educação, ou seja, “toda a sociedade” e ter, os próprios educadores, ciência e (cons)ciência de que somente quando começarem a reconhecer em seus pares pessoas competentes e não uma ameaça, e que podem aprender sempre uns com outros é que o Brasil colocará a educação como ordem de prioridade e estará pronto para ser também o país do progresso.

Por outro lado, a regulamentação do Pibid ocorre por meio da Portaria Capes nº 096/13.

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado Pibid, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

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

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

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

Com esse envolvimento das IES e IEB juntas para um mesmo propósito que é uma educação básica de qualidade, acredita-se que é chegado o tempo brasileiro da valorização do magistério com a melhoria da qualidade da formação inicial e, conseqüentemente, também da continuada da docência, pois quando os licenciandos, coordenadores e supervisores dialogam em busca da melhoria da educação há uma quebra de paradigmas que cria um movimento virtuoso de formação e crescimento em conjunto.

Quantitativamente, os números nos mostram que as bolsas regulamentadas pela Portaria Capes 096/13 e também as escolas atendidas teve um salto de grande alcance desde que lançou seu primeiro edital em 2007, com início em 2009:

| Ano | Bolsa aluno da licenciatura | Bolsa professor da licenciatura | Bolsa professor da escola de educação básica | Escolas públicas beneficiadas |
|------|-----------------------------|---------------------------------|--|-------------------------------|
| 2009 | 11.208 | 816 | 1.670 | 266 |
| 2012 | 40.070 | 3.002 | 6.249 | 4.160 |
| 2014 | 72.840 | 5.691 | 11.716 | 6.055 |
| 2016 | 58.055 | 4.983 | 9.019 | |

Fontes: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>
<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8254-capes-divulga-numeros-de-2016>
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf

À vista disso, reafirmamos que é de suma importância o envolvimento de todos em um programa que visa um bem e fim único que diretamente é formar com qualidade professores para a educação básica e indiretamente valorizar a educação básica e também a educação continuada, pois com a integração e envolvimento de todos os professores da escola de educação básica não só passará conhecimento, como também receberá, pois o aprender é uma troca de saberes e vivências.

CAPÍTULO 3

O IFTM E SUA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O filósofo Heráclito de Éfeso afirmava que tudo está em constante mudança. Nada permanece da mesma forma e, por isso, tudo flui. Na vida cotidiana também é assim. As mudanças não ocorrem da noite para o dia, sendo assim, valemo-nos dos estudos históricos de Otranto (2010) para observarmos que as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas por Nilo Peçanha, Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram substituídas por Liceus, “Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, Art.37” (BRASIL), mas que mudança mesmo só no nome, pois os objetivos continuaram os mesmos.

Posteriormente, esses Liceus foram substituídos pelas Escolas Industriais e Técnicas, “Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, Art.1”, agora com objetivos modificados para atenderem, a partir daí a formação profissional em nível secundário e não mais o primário como vinha sendo desde a década de 1909.

Essas Escolas Industriais e técnicas, em 1959, são transformadas em autarquias, passando a se chamar Escolas Técnicas Federais. Porém, a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978 transforma três dessas Escolas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs e com o passar dos anos, com a “Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994”, outras Escolas Técnicas também passaram à categoria de CEFETs.

A educação profissional foi adquirindo de forma gradativa seu espaço na educação brasileira, mas em 1997, o então Presidente FHC, que tinha a praxe de governar por Decretos, traz à educação profissional, em 17 de abril, o Decreto nº 2.208/97, que reforma, contrariando a vontade de uma grande maioria, a educação profissional no país e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

Esse governo, apoiado pelo Banco Mundial, não estava preocupado com a educação para a cidadania, mas em atender ao capitalismo com uma educação abreviada, o que pode ser observado no Art. 1º do supracitado Decreto: “A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, profissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e o melhor desempenho no exercício do trabalho.”

Em 1998, estagna-se por completo o crescimento da Educação na Rede Federal. Criou-se uma lei que inibiu a criação de escolas técnicas federais, com isso evidencia-se o estrangulamento da formação profissional da juventude, além, como consequência, do

sucateamento das universidades federais e a explosão das instituições privadas no ensino superior, a Lei Federal nº 9.649, de 27 de maio de 1998 que altera a Lei nº 8.948/94 corrobora nossa afirmação:

§ 5º - A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

§ 7º - É a União autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para a execução de projetos a serem realizados em consonância ao disposto no parágrafo anterior, obrigando-se o beneficiário a prestar contas dos valores recebidos e, caso seja modificada a finalidade para a qual se destinarem tais recursos, deles ressarcirá a União, em sua integralidade, com os acréscimos legais, sem prejuízo das sanções penais e administrativas cabíveis.

§ 8º - O Poder Executivo regulamentará a aplicação do disposto no § 5º nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997.

Essa política governamental é característica de governos neoliberalistas, como o foi Fernando Henrique Cardoso, o qual se utilizou de uma política de Estado mínimo, repassando a terceiros a obrigação para os direitos sociais como a educação, ficando a cargo desse Estado, somente o investimento em obras e equipamentos, de tal maneira que sua responsabilidade se tornou mitigada, praticamente nula em relação a uma educação que preconiza a valorização dos direitos fundamentais do cidadão.

O ano de 2004 se inicia, no campo da política com um governo de esquerda. Houve mudanças nesse cenário educacional? Podemos verificar pela legislação que sim, e não foram poucas, destaca-se o retorno da oferta de cursos profissionalizantes. O novo governo revoga o Decreto nº 2.208/97 e cria o Decreto nº 5.154/2004 que permitiu novamente a oferta e integração do ensino técnico de nível médio. No entendimento de Frigotto,

Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Isso, certamente, levaria a uma revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e não a uma lei específica para a educação profissional (FRIGOTTO et al, 2005).

Houve avanço no campo educacional, nisso Frigotto concorda, mas também frisa que poderia ter sido melhor. No entanto, com as forças capitalistas, presentes em todos os governos brasileiros desde a década de 70 (FONSECA, 1998) uma mudança radical para o bem social seria difícil mesmo em um governo de esquerda, pois é nítida a influência do

Banco Mundial intervindo para um Estado Mínimo e na defesa dos interesses capitalistas internacionais.

[...] o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 1996, p. 102).

Inferimos dessa concepção que a discussão sobre educação passou a ter uma inflexão de rumos, numa articulação para a abertura de uma economia neoliberal desde o governo de Fernando Collor deslocando o eixo de debate sobre a qualidade do ensino, bem como da aprendizagem como direito fundamental à cidadania, para uma articulação com as questões ligadas muito mais à competitividade, qualificação rápida para o mercado de trabalho, fruto de uma discussão mundial sobre o sistema produtivo e da mão de obra capacitada para esse novo mundo globalizado e capitalista.

Após nos determos em entender tais epifanias, retomemos nossa discussão no tempo histórico de 2005, ano da promulgação da Lei nº 11.091, início para a retomada da expansão da Rede Federal de Educação. Em 2007 é criado o Decreto nº 6.095:

Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2007).

Esse decreto tem sua relevância no cenário nacional porque possibilitou a criação e ampliação dos Institutos Federais com o escopo de atender a uma demanda social represada, particularmente de jovens e adultos excluídos do meio educacional, muitos deles em regiões menos favorecidas economicamente.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) foi instituída em 29 de dezembro de 2008 por meio da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008).

Essa lei traz, em seu capítulo II, o processo de integração das instituições federais de educação profissional e tecnológica para a formação dos IFETs, conforme estabelece os artigos, parágrafos e incisos que se seguem:

Art. 3º O processo de integração terá início com a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas

vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado.

§ 1º A vocação institucional expressa no projeto de PDI integrado deverá se orientar para as seguintes ações:

IV - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

§ 2º No plano acadêmico, o projeto de PDI integrado deverá se orientar aos seguintes objetivos:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular;

VII - ministrar em nível de educação superior:

d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional. (BRASIL, 2008)

Essa Lei mostra a educação como sendo investimento e não gasto. Ela entregou ao Governo Federal a sua parcela de responsabilidade sobre uma educação cidadã. Essa Lei tem por finalidade implementar a oferta da educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e, principalmente, promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, levando assim os IFETs a serem centros de excelência na oferta de ensino público, expressão de uma política em defesa e garantia dos direitos fundamentais, como já afirmado, o da educação.

A formação de professores para a Educação Básica e a fundamentação legal no IFTM - Campus Uberaba

O *Campus* Uberaba, hoje, é um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM (Lei 11.892/2008), porém antes de ser *Campus*, ele teve uma trajetória histórica que se iniciou em 1953 com:

Centro de Treinamento em Economia Doméstica Rural, com autorização da então Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV-MA). Em 1954, o Centro foi transformado em Escola de Magistério de Economia Doméstica Rural Dr. Licurgo Leite, conforme exposição de motivos nº 93, de 02 de fevereiro daquele ano, com base na Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Posteriormente, com o Decreto n. 52.666, de 10/10/63, a Escola passou a oferecer o curso ginásial e o curso de Magistério é transformado em curso colegial de Economia Doméstica em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20/12/1961. Por força do Decreto n. 83.935, de 04 de setembro de 1979, a instituição deixou de ser Colégio de Economia Doméstica “Dr. Licurgo Leite”, passando à Escola Agrotécnica Federal de Uberaba – MG. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e de 2º Grau n. 5.692, de 11/08/1971, novas mudanças ocorrem e o curso colegial de Economia Doméstica é transformado em curso técnico a partir de 1982. Neste ano, ocorre também a implantação do curso técnico em Agropecuária, viabilizado por meio da doação, pelo Município de

Uberaba, de uma área de 472 hectares, destinada à instalação e funcionamento da escola-fazenda. Em 1993, ocorre a transformação da Instituição em Autarquia Federal por meio da Lei n. 8.731, de 16/11/1993. A partir de 2002, a Instituição é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, pelo Decreto Presidencial s/n, de 16/08/2002 e ocorre a implantação dos primeiros cursos superiores, na modalidade de tecnologia. Em 10 de março de 2008, o CEFET - Uberaba teve seu projeto referente à Chamada Pública MEC/SETEC N. 002/2007, aprovado para a implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo, propondo a implantação de novos cursos Técnicos, Superiores (tecnológicos, bacharelados e licenciaturas) e de Pós-Graduação Lato Sensu, inclusive com projeto dentro da modalidade PROEJA. (IFTM)

O IFTM é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada 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. É vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

No processo instituinte do IFTM, estão presentes, na composição de sua estrutura organizacional: uma Reitoria, localizada em Uberaba; o Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba; a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia; e as Unidades de Educação Descentralizadas de Paracatu e de Ituiutaba que, por força da Lei, passaram de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campus* da nova instituição, passando a denominar-se respectivamente: *Campus* Uberaba, *Campus* Uberlândia, *Campus* Paracatu e *Campus* Ituiutaba. No imaginário das comunidades que compõem a nova instituição de educação e nas práticas de seu cotidiano, estes componentes instituintes estão postos. Implica então, reconhecer que, como em toda organização, instituído e instituinte são aspectos de uma mesma realidade que, permanentemente, fazem trocas e assim, alteram e (re)configuram a Instituição numa totalidade em processo (IFTM).

A Instituição responde a uma missão na sociedade que é ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática. Tendo como visão ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, impulsionando o desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, alinhado às regionalidades em que está inserido. (IFTM)

Hoje, no ano de 2018, o IFTM está estruturado da seguinte maneira: Reitoria localizada em Uberaba, *Campus* Avançado Campina Verde, *Campus* Uberaba, *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, *Campus* Ituiutaba, *Campus* Paracatu, *Campus*

Patrocínio, *Campus* Patos de Minas, *Campus* Uberlândia e *Campus* Uberlândia Centro. Também conta com infraestrutura básica em outros municípios, que são Polos Presenciais, com oferta de cursos técnicos em parcerias com as Prefeituras Municipais. Além da oferta de três Licenciaturas EAD/UAB (Computação, Letras/Português e Matemática) pelo *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico.

Com atuação interiorizada e forte política de inclusão social, também são finalidades e características dos Institutos Federais a oferta da educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades do ensino; o desenvolvimento da pesquisa aplicada voltada para a solução de problemas da comunidade; a transferência de tecnologias, além da formação de professores nas áreas de ciências, matemática e para a educação profissional.

Os Institutos Federais têm como concepção, em sua política pública, a educação profissional e tecnológica, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social, reafirmando que a formação humana, cidadã, precede à qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) traz por compromisso principal uma educação de qualidade, por isso se preocupa em realizar pesquisa, estimular o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa, estendendo seus benefícios à comunidade através do tripé ensino, pesquisa e extensão, e cumprir o estabelecido no Art. 207 da Constituição Federal de 1988 que é o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto de ensino, entram as ações e as atividades da Pró-Reitoria de Ensino do IFTM, que são desenvolvidas de forma partilhada, em corresponsabilidade com os *campi* e em consonância com o modelo de gestão democrático-participativo proposto pela gestão institucional (IFTM):

A Pró-Reitoria de Ensino se responsabiliza pela articulação, acompanhamento e desenvolvimento da formação profissional e tecnológica dos estudantes matriculados nos cursos presenciais da Educação Profissional Técnica de Nível

Médio (Cursos Técnicos Integrados e Concomitantes) e nos cursos presenciais de Graduação (Cursos Superiores de Tecnologia, Licenciaturas e Bacharelados) (IFTM)

Objetivaremos as responsabilidades e apresentaremos aqui, então, o papel da Pró-Reitoria de Ensino do IFTM em relação aos cursos de Licenciaturas desenvolvidos no *Campus Uberaba* nos anos de 2014 a 2017.

Dentre outras atividades, no âmbito do IFTM, a Pró-Reitoria de Ensino, seguindo-se a legislação específica, é a responsável direta pelos Cursos de Licenciaturas e acompanhamento e aprovação de todas as ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, foco desta pesquisa que terá como ênfase e relevância o papel indutor do Pibid no IFTM, para que este possa conquistar a excelência em seus cursos de licenciaturas e assim atender a sociedade no que atualmente ela tanto necessita, que é a melhoria na qualidade da educação básica.

De acordo com dados da Capes, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência iniciou-se no Brasil com a "CHAMADA PÚBLICA MEC/CAPES/FNDE 01/2007" de 12 de dezembro de 2007, tendo sido contempladas em primeira chama 23 (vinte e três) IFES¹⁸ que tiveram iniciadas as bolsas em novembro de 2008 (UFV). No entanto, o regulamento do Pibid se deu em 24 de junho de 2010, pelo Decreto nº 7.219 que, posteriormente, foi atualizado pela Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013¹⁹. Desenvolvido pelo Ministério da Educação e tendo como finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura nas instituições brasileiras de ensino superior, aproximando os dois níveis escolares, fortalecendo a formação para o trabalho nas escolas públicas e aprimoramento da educação básica.

O Pibid no IFTM: origens, estruturação e consolidação

A história Pibid/IFTM, surge com a publicação do Edital nº 001/2011/CAPES, de 15 de dezembro de 2010, o qual abriu a oportunidade de envio de propostas com projetos de apoio à iniciação docente, conforme podemos depreender da citação abaixo:

EDITAL Nº001/2011/CAPES:

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, torna público que receberá de instituições públicas de Ensino Superior propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, atendendo às

¹⁸ Instituição Federal de Ensino Superior – observação: há época eram aceitas apenas Instituições Federais.

¹⁹ Em 2018, novas alterações, porém não faz parte de nosso estudo e fica aí a lacuna de estudo.

atribuições legais da CAPES de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), ao Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010, às normas deste Edital e do Programa e à legislação em vigor aplicável à matéria (BRASIL, 2011).

O IFTM, por ter sido criado em 2008, não havia ainda participado dos primeiros Editais Capes Pibid. Conforme tabela abaixo, informada pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), inferimos que a ausência de sua participação no primeiro edital se deu em função da criação de seus primeiros cursos de licenciatura a partir de 2008:

CURSOS DE LICENCIATURA NO IFTM *CAMPUS* UBERABA

| LICENCIATURAS | PERÍODO DE OFERTA |
|--------------------------------|--------------------------|
| Ciências Sociais ²⁰ | 2008 - 2012 |
| Química | 2008 - ... |
| Ciências Biológicas | 2010 - ... |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados institucionais da PROEN / IFTM.

Nesse primeiro Edital, não havia o subprojeto Interdisciplinar em Meio Ambiente, foco desta pesquisa. O Interdisciplinar, envolvendo as três licenciaturas juntas, passou a existir com a Proposta Capes do Edital nº 61/2013.

Esse subprojeto tem como meta oportunizar aos licenciandos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Ciências Sociais, a desenvolverem atividades interdisciplinar nas escolas de educação básica parceiras, tendo como propósito preparar de modo interdisciplinar as atividades pedagógicas, as aulas, os experimentos, o material didático e com isso oportunizar a contextualização dos assuntos abordados dentro do saber das três licenciaturas e sempre com viés ambiental²¹.

Licenciatura em Ciências Sociais

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais foi autorizado pela Resolução *Ad*

²⁰ Curso em encerramento.

²¹ Vide detalhamento da Proposta ao Edital nº061/2013.

Referendum nº 003/2008 de 05 de maio de 2008, aprovado pela Resolução Conselho Superior nº 27/2010, de 14/05/2010 e atualizado pela nº 109/2011, de 19 de dezembro de 2011 (IFTM).

O curso surgiu em um momento que mudanças mundiais aconteciam com muita rapidez, inclusive na educação, e nisso o curso veio a ser a ponte entre o licenciando em Ciências Sociais e a sociedade onde ele atuaria, já que o currículo do curso trabalhava com temas do cotidiano que envolve toda sociedade, pois em Ciências Sociais consegue-se integrar Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Economia e Estatística e com isso consegue-se fazer uma “intervenção social²²” a partir de um olhar crítico.

Durante a existência do curso, 2008 a 2012, eram ofertadas um total de 30 vagas anualmente, o curso tinha duração mínima de 7 semestres, as aulas eram presenciais e noturnas. Com o advento do encerramento desse curso em 2012, todos os pibidianos do subprojeto Ciências Sociais foram paulatinamente migrados para o subprojeto Interdisciplinar.

O item 8 do PPC, página 13 e 14, desse curso diz do “perfil do egresso”:

- ser flexível, aplicando o conhecimento e as experiências adquiridas ao longo do curso nos diversos campos de ensino das Ciências Sociais, em especial no ensino da Sociologia, Ciência Política e Antropologia, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades;
- ter um caráter eminentemente voltado para a prática docente, sem anular o aspecto teórico do aprendizado, contemplando a criatividade e versatilidade de forma a poder desenvolver metodologias alternativas para o ensino das Ciências Sociais;
- promover o ensino da Sociologia estimulando a autonomia intelectual do aluno, valorizando a expressão de suas ideias e de seus saberes não científicos, considerando-os como origem para compreensão dos saberes científicos;
- compreender as relações culturais, sócio-afetivas e cognitivas envolvidas nos processos de ensino aprendizagem;
- comprometer-se com a reflexão sistemática e interdisciplinar, em especial com as questões sociológicas de africanidades, indigenistas e de inclusão social;
- fazer do cotidiano e da tecnologia disponível, elementos de apoio, selecionando e usando recursos didáticos e estratégias metodológicas adequadas para cada momento do ensino;
- compreender o papel do seu componente curricular na área em que se insere;
- reconhecer as Ciências Sociais como uma construção histórica, relacionando-a com os contextos cultural, socioeconômico e político;
- planejar e gerenciar o tempo, o espaço, as rotinas escolares e os planos de trabalho;
- atuar em equipes multidisciplinares destinadas a planejar, coordenar, executar ou avaliar atividades relacionadas às Ciências Sociais e áreas afins;
- atuar profissionalmente com base nos princípios da reflexão sobre sua atuação e da ética como base da formação para a cidadania de seus alunos;
- ser um pesquisador reflexivo da sua prática docente.

²² PPC Ciências Sociais, página 11.

Licenciatura em Química

O curso de Licenciatura em Química foi autorizado pela Resolução *Ad Referendum* nº 004/2008, de 05 de maio de 2008, reconhecido com a Portaria MEC nº 194, de 10 de maio de 2013. O currículo do curso é atual e flexível; atual pois prepara o licenciando para trabalhar a química em diferentes níveis do ensino, e flexível ao possibilitar àquele que mesmo depois de passar pelo Pibid e/ou pelo estágio não se viu como professor a buscar outras oportunidades no ramo da química (IFTM).

O funcionamento do curso é noturno, presencial de segunda à sexta-feira, com duração mínima de 8 semestres e oferta anualmente 35 vagas.

O perfil do egresso no item 7 do PPC, página 20:

- aplicar o conhecimento e as experiências adquiridas ao longo do curso nos diversos campos de ensino das ciências da natureza, em especial no ensino de Química;
- relacionar os conteúdos de forma contextualizada e interdisciplinar tornando a aprendizagem da Química significativa para a vida do aluno;
- desenvolver a experimentação no ensino da Química, contemplando a versatilidade, a capacidade de análise, a reflexão, a criticidade e a criatividade para a elaboração de materiais alternativos para o ensino de Química;
- promover o ensino da ciência com estímulo à autonomia intelectual do aluno, valorizando a expressão de suas ideias, de seus saberes não científicos, tratando-os como ponto de partida para o entendimento dos saberes científicos;
- compreender as relações culturais, valorizar as diferenças étnico-raciais, sócioafetivas e cognitivas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem consolidando uma educação inclusiva com total respeito às diferenças;
- fazer do cotidiano e das tecnologias de informação e comunicação elementos de apoio para a aprendizagem, selecionando recursos didáticos e estratégias metodológicas adequadas para cada momento do ensino de Química;
- compreender a escola em todas as suas dimensões conhecendo as organizações de ensino, suas políticas públicas, os fundamentos sobre currículo e avaliação e gestão educacional;
- Reconhecer a Química como uma ciência importante para a construção humana, compreendendo os aspectos históricos de sua produção e suas relações com os contextos cultural, socioeconômico e político;
- atuar em equipes multidisciplinares destinadas a planejar, coordenar, executar ou avaliar atividades relacionadas à Química e áreas afins;
- atuar profissionalmente com base nos princípios da reflexão sobre sua atuação, da pesquisa como meio de interpretar os problemas especialmente ligados ao processo ensino/aprendizagem e da ética, como base da formação para a cidadania de seus alunos;
- Ser um professor-educador reflexivo, flexível, com postura crítica e investigativa, pró-ativo na prática docente, comprometido com a formação continuada e atento as mudanças educacionais e sociais;
- planejar uma educação que se preocupe em formar cidadãos que tenham uma consciência ambiental sustentável;
- promover a construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos fundamentais ao exercício do magistério.

Licenciatura em Ciências Biológicas

Aprovado pela Resolução Ad Referendum nº 04/2009, de 29 de setembro de 2009, posteriormente pela Resolução CONSUP nº 28/2010, de 14 de maio de 2010 e reconhecido pela Portaria MEC/INEP nº 298, de 14 de abril de 2015.

Um curso de licenciatura multiperíodico que oferta anualmente 35 vagas, com duração de quatro anos que tem como principal objetivo formar professores capazes de desempenhar suas funções de educadores com embasamento teórico-prático para lecionar Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio e em áreas afins (IFTM).

O perfil do egresso no item 8 do PPC (página 18):

- a) Possuir uma visão generalista, com constante atualização e capacidade de analisar a realidade educacional das particularidades regionais sem, no entanto, perder de vista a questão global.
- b) Ser crítico e responsável no que diz respeito ao posicionamento político, social e ético relacionados à educação.
- c) Entender o papel das ciências da natureza na sociedade a partir de uma análise sócio-histórica e de uma formação teórico-prática e profissional integrada e contextualizada.
- d) Empreender na área científica e tecnológica, utilizando para tal os instrumentos adequados à prática docente, à pesquisa e a realidade sócio-cultural.
- e) Compreender a realidade para dar suporte às transformações cotidianas no processo ensino-aprendizagem, refletindo sobre a própria prática de forma a aprimorá-la.
- f) Ser cidadão no sentido amplo, com visão ética e humanista, tendo a capacidade de vincular a sua atuação profissional aos anseios da sociedade, comprometendo-se com a sua melhoria.
- g) Ser promotor da discussão de conceitos, princípios e teorias, ampliando a capacidade de articulação nas formas de apresentação do saber, desenvolvendo a multi e interdisciplinaridade dos conteúdos.
- h) Atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, gestão ambiental, tanto nos aspectos técnico-científicos, quanto na formulação de políticas públicas, e de se tornar agente transformador da realidade, na busca de melhoria da qualidade de vida.
- i) Identificar questões e problemas sócio-culturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, culturais, econômicas, religiosas, políticas, sexuais, dentre outras.
- j) Atuar na gestão e organização das instituições de ensino, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais.

Dados quantitativos do Pibid/IFTM – subprojeto Interdisciplinar:

| ANO | ESCOLAS PARCEIRAS | ID | SUP | CA | CI |
|------|-------------------|----|-----|----|----|
| 2014 | 3 | 26 | 5 | 3 | 2 |
| 2015 | 3 | 38 | 6 | 2 | 1 |

| | | | | | |
|------|---|----|---|---|---|
| 2016 | 2 | 47 | 4 | 3 | 2 |
| 2017 | 1 | 33 | 4 | 4 | 1 |

Fonte: CI/IFTM – relatório de atividades anuais e Relatório de pagamento Capes.

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados> - início 03/2014 fim 04/2017

Obs.: há diferença no número de bolsas durante os anos devido às trocas de responsáveis

Apesar de egressos não ser foco dessa pesquisa, esses perfis indiretamente serão analisados após a aplicação dos questionários, visto que nos será possível uma análise quantitativa e qualitativa dos cursos em relação ao propósito do Pibid.

CAPÍTULO 4 DA FORMAÇÃO ACADÊMICA À FORMAÇÃO “*IN LOCO*”: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/IFTM PARA OS FUTUROS DOCENTES E PARA AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Os subprojetos do Pibid no IFTM (2014 – 2017)

O IFTM em sua busca pela excelência na qualidade do ensino público, e em busca da melhoria na formação dos futuros professores, no espaço temporal 2014 a 2017 contava com os seguintes subprojetos no Pibid:

| Pibid/IFTM | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| <i>Campus</i> Uberlândia Centro | <i>Campus</i> Uberaba |
| Subprojeto Informática | Subprojeto Biologia |
| | Subprojeto Química |
| | Subprojeto Ciências Sociais |
| | Subprojeto Interdisciplinar |

Informações extraídas da fala da CI no I Seminário Institucional Pibid/IFTM

De acordo com informações datadas de 24 de fevereiro de 2018, pela atual Coordenadora Institucional, já passaram pelo Pibid/ IFTM o quantitativo de 442 bolsistas ID:

| | |
|-----------------------------|-----|
| Subprojeto Biologia | 101 |
| Subprojeto Química | 83 |
| Subprojeto Ciências Sociais | 39 |
| Subprojeto Interdisciplinar | 91 |
| Subprojeto Informática | 128 |

Fonte: Informações extraídas da fala da CI no I Seminário Institucional Pibid/IFTM.

De acordo com a CI, esses bolsistas tiveram a oportunidade de aplicar em torno de 720 (setecentas e vinte) atividades em 23 (vinte e três) diferentes escolas de educação básica (EEB) parceiras do Pibid/IFTM em Uberaba e Uberlândia.

Acredita-se que o Pibid, além de ser enriquecedor para as EEB, levando para dentro dessas escolas diversas atividades que contribuem para com a função educadora das mesmas, também consegue impactar diretamente na formação inicial dos licenciandos, articular com os

PPCCs²³, manter a cooperação entre as IES e as EEB, conter a evasão escolar dos licenciandos, iniciar os licenciandos na pesquisa, bem como integrá-los e também envolver toda a comunidade em programa de extensão; trabalhando assim os três pilares da educação.

Interdisciplinar (IFTM *Campus* Uberaba)

O subprojeto Interdisciplinar Educação Ambiental, do *Campus* Uberaba, envolve licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas, Química e Ciências Sociais, tendo como objetivo criar atividades interdisciplinar nas escolas parceiras que envolvam não só os três cursos, mas também toda a comunidade escolar interna e externa em práticas inovadoras, preventivas e de baixo custo financeiro relacionadas à proteção do meio ambiente.

Nesse subprojeto é oportunizado ao licenciando a vivencia em atividades conjuntas, aprendendo assim a contextualizar os assuntos para uma melhor interação e compreensão de todos os envolvidos. Desenvolvendo-se em conjunto e empregando sempre as ferramentas de ensino, metodologias, práticas pedagógicas, elaboração de aulas, experimentos e material didático que atendam à realidade da escola de educação básica onde esteja, podendo, assim, estimular outros e buscar para si muitos conhecimentos que envolvam não só a prática como também a vida em sociedade.

De acordo com a Proposta Pibid/IFTM 61/2013, todo esse conhecimento será diariamente acompanhado pelo Supervisor (*in loco*) e semanalmente esses Pibidianos terão reunião com o Coordenador de Área para apresentarem o resumo das atividades da semana, expor as dificuldades e combinarem e/ou planejarem atividades envolvendo o assunto foco desse subprojeto interdisciplinar que é a elaboração da Agenda 21 escolar. Esta, de acordo com o MMA²⁴(Brasil), pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis em diferentes bases geográficas e concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

As escolas, para participarem do Pibid/IFTM e serem parceiras, são escolhidas pelas médias apresentadas no Ideb²⁵, quanto menor a média, mais a escola necessita ser parceira de uma IES, para tentar alavancar esse índice que também é responsável por indicar pontos falhos na educação básica para que o Governo crie políticas públicas (paliativas) até que uma

²³ Prática Pedagógica Componente Curricular

²⁴ Ministério do Meio Ambiente

²⁵ Índice de desenvolvimento da educação básica.

Lei de prevenção seja colocada em prática. Por esses índices faz-se o acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, cuja meta 6 deverá ser alcançada em todo território brasileiro até 2022.

As metas nacionais e as das escolas parceiras Pibid/IFTM de 2013 a 2021 são:

Médias das metas nacionais previstas pelo Ideb:

| | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Anos iniciais | 4,9 | 5,2 | 5,5 | 5,7 | 6,0 |
| Anos Finais | 4,4 | 4,7 | 5,0 | 5,2 | 5,5 |
| Ensino Médio | 3,9 | 4,3 | 4,7 | 5,0 | 5,2 |

Comparação das metas nacionais previstas e alcançadas no último dado Ideb:

| | 2015 - PREVISTAS | 2015 - ALCANÇADAS |
|-------------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Anos iniciais do Ensino Fundamental | 5,2 | 5,5 |
| Anos Finais do Ensino Fundamental | 4,7 | 4,5 |
| Ensino Médio | 4,3 | 3,7 |

Entender a faixa etária a qual pertence cada ano do ensino, para a criança e o adolescente na idade certa, se torna mais fácil para analisarmos as médias Ideb e entendermos o que está ocorrendo com a Educação Básica em nosso país e o que isso pode ser impactado pelo Pibid/IFTM na região em que atua:

| | Faixa etária |
|-------------------------------------|---------------------|
| Anos iniciais do Ensino Fundamental | 06 a 10 anos |
| Anos Finais do Ensino Fundamental | 11 a 14 anos |
| Ensino Médio | 15 a 17 anos |

Como podemos perceber nos quadros acima, os anos iniciais superaram as metas previstas para o ano de 2015; já os anos finais aproximaram, mas ficaram fora da meta; e o ensino médio ficou muito aquém da média prevista.

Se o Brasil conseguiu universalizar o acesso à educação, colocando nos anos iniciais da escola crianças a partir dos 6 anos de idade, agora é hora de arrumar a lacuna que se observa entre esses ciclos, tampar esse buraco negro que está engolindo nossos jovens ao final do ensino fundamental, não permitindo que eles cheguem ao ensino médio, e ter um olhar atento para observar que os poucos que conseguem chegar não estão superando a meta, há algo inadequado na estrutura educacional e não precisa ser especialista para perceber isso.

Não entraremos aqui nos conceitos de qualidade que perpassam por melhoria salarial, renovação pedagógica, aplicação eficaz do dinheiro público, política, movimentos sociais, direitos humanos e outros, vamos ater à relevância da aprendizagem para o desenvolvimento pessoal e social e isso o que vamos analisar se o Pibid consegue fazer e acreditamos que esteja fazendo, mas isso constataremos de fato nas vozes dos sujeitos envolvidos no Pibid/IFTM a partir deste momento.

Iniciaremos conhecendo o perfil de nossas escolas parceiras:

Metas alcançadas (português/matemática) pelas escolas parceiras Pibid/IFTM

| ESCOLAS PARCEIRAS (Anos Finais do Ensino Fundamental) | 2013 | 2015 | SITUAÇÃO PARA ALCANÇAR A MÉDIA (6) |
|--|------|------|---------------------------------------|
| Escola Estadual Francisco Cândido Xavier | 3,9 | 4,3 | melhorar ²⁶ |
| Escola Estadual Lauro Fontoura | 4,2 | 3,6 | alerta ²⁷ |
| Escola Estadual Minas Gerais | 5,7 | 5,5 | atenção ²⁸ |
| Escola Estadual Quintiliano Jardim | 2,1 | 2,7 | atenção |

Fonte: QEdu

Percebe-se que a realidade das escolas parceiras não diverge da estatística nacional já demonstrada em outros quadros, e a “meta 6” parece estar bem distante no horizonte, pelo menos para a maioria das escolas. Há muito o que se fazer pela educação básica e consequentemente pelas crianças e jovens. Sem demagogia, pois sabemos que professor(a) não é tio(a), porém precisam mostrar amor à profissão, união e conhecimentos para serem valorizados, mas para isso precisam esquecer as quatro paredes de uma sala e unir resiliência e conhecimento para desenvolver uma educação cidadã em todo grande território brasileiro.

Partindo da reflexão para a realidade do sujeito na “sociedade Pibid”, optou-se pela pesquisa documental que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 158-159) a análise minuciosa das fontes documentais é o primeiro passo antes de iniciar qualquer pesquisa, pois os documentos serão o suporte da investigação. E o conceito de documentos analisados nesta pesquisa foram as Leis, Portarias, Decretos e estudos avaliativos sobre o Programa Pibid. Resumimos aqui os documentos analisados para esta Dissertação:

²⁶Escolas que podem melhorar cresceram o Ideb e atingiram a sua meta. Têm o desafio de manter o crescimento do índice para atingir as metas planejadas e superar o 6.0.

²⁷Escolas em situação de alerta não cresceram o Ideb, não atingiram sua meta e estão abaixo de 6.0. Têm o desafio de crescer para atingir as metas planejadas.

²⁸Escolas em situação de atenção não foram bem em dois critérios entre os três analisados. Têm o desafio de crescer para atingir as metas planejadas.

| DATA | DOCUMENTO |
|------------------------|---|
| 12 de dezembro de 2007 | PORTARIA NORMATIVA Nº 38 - Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID |
| 29 de janeiro de 2009 | DECRETO Nº 6.755 - 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. |
| 24 de junho de 2010 | DECRETO Nº 7.219 - Dispõe sobre o PIBID e dá outras providências; Lei Nº 12.796 DE 04/04/2013, 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. |
| 18 de julho de 2013 | PORTARIA Nº 096 - Fica aprovado, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). |
| anos 2011 e 2013 | Edital Capes nº 01/2011; Edital Capes nº 61/2013; |
| anos 2011 e 2017 | PPC dos cursos de licenciatura envolvidos no subprojeto Pibid Interdisciplinar |

Fonte: corpo da pesquisa.

A segunda etapa da busca dos dados para o levantamento dos fatores inseridos pelo Pibid no cotidiano do IFTM e das escolas parceiras se deu pelos questionários *online*, e entrevistas presenciais onde pelas respostas teremos a oportunidade de identificar a verdadeira relação existente.

Público alvo dos questionários

| Grupo | Total (questionários) | Total (respostas) | Lacuna |
|--------------|-----------------------|-------------------|------------------|
| ID | 72 | 46 ²⁹ | 26 ³⁰ |
| Supervisores | 9 | 6 | 3 |

Fonte: a pesquisadora

²⁹ Explicaremos no decorrer da dissertação que apenas 41 contribuíram diretamente no questionário.

³⁰ Da lacuna, 17 são egressos (segundo dados levantados na secretaria do IFTM e com a atual CI).

Público alvo das entrevistas

| Grupo | Total (entrevistas) | Total (respostas) | Lacuna |
|-------|---------------------|-------------------|-----------------|
| CI | 3 | 3 | 0 |
| CG | 5 | 4 | 1 ³¹ |
| CA | 5 | 5 | 0 |

Há de se levar em consideração, antes de analisarmos as respostas dos questionários e das entrevistas, que a relação humana e principalmente humana/epistemológica é complexa. De acordo com Freire (2011), tempo e espaço condicionam e são condicionados pelo ser humano presente no mundo, sem predestinação, mas sim em busca de reflexões que proporcione o conhecimento para o entendimento de que é possível sim mudar a totalidade, bastando começar.

E nada melhor para verificar as nuances de mudanças do que ouvindo os envolvidos nesse tempo e espaço chamado Pibid/IFTM.

A perspectiva dos bolsistas de iniciação à docência

Ao chegarmos aqui neste ponto da pesquisa, temos certeza de nosso entendimento adquirido, por meio da pesquisa bibliográfica, a respeito das vantagens do Programa Pibid, então a partir deste momento nosso trabalho será debruçar sobre as vozes dos participantes bolsistas e ex-bolsistas do subprojeto Interdisciplinar (IFTM *Campus* Uberaba) nos anos de 2014 a 2017 e trazer à cena toda realidade vivida e/ou vivenciada por eles *in loco*, enquanto bolsistas Pibid, para que possamos traçar um melhor perfil do impacto do Pibid/IFTM nas escolas parceiras e na vida profissional dos licenciandos.

Nosso compromisso desde o início desta pesquisa foi buscar a percepção dos membros do Pibid/IFTM em relação ao desenvolvimento do programa. Agora é o momento de transcrevermos de maneira clara e qualitativamente a percepção dos bolsistas imbricados nesta pesquisa por terem, em algum momento, feito parte dos sujeitos que fazem e/ou fizeram o Pibid/IFTM acontecer. E, para chegarmos a essas respostas, elaboramos um questionário, como já detalhado em nossa metodologia, que será mecanismo importantíssimo para a construção da verdade a qual pretendemos chegar.

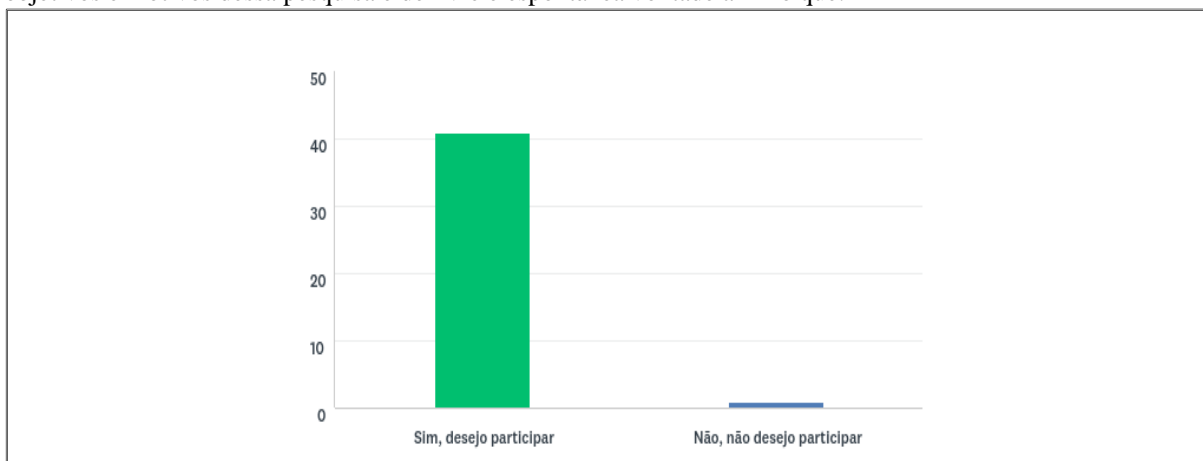
O questionário *online* e semiaberto foi respondido por um total de 42/72 dos bolsistas

³¹ Da lacuna, 1 é egresso (informou por e-mail que não participaria)

ID contactados até a data de 07 de abril de 2018. E foi elaborado de maneira a conhecermos melhor sobre nossos sujeitos ID, onde primeiramente os caracterizamos entre feminino e masculino, cidade onde moram e a faixa etária desses sujeitos, depois buscamos saber a qual curso estiveram ou estão ligados e quanto tempo são ou foram bolsista ID. Logo depois partimos para perguntas que nos direcionaram à resposta de nossa pergunta de pesquisa: “o Pibid como política pública proporciona aos licenciandos a observação de experiências metodológicas e práticas docentes efetivas para o fortalecimento da formação para o trabalho docente nas escolas públicas e o aprimoramento da educação básica?”

O questionário desenvolvido e aplicado nesta pesquisa foi voluntariamente respondido pelos bolsistas ID³². Os dados aqui elencados são nossa fonte de pesquisa e representam, dentro do contexto de nossa pesquisa, um universo relevante de dados. Como já exposto anteriormente, o subprojeto Interdisciplinar Educação Ambiental, contemplava na lacuna de tempo 2014 a 2017 os três³³ cursos de licenciatura do IFTM, *Campus* Uberaba: Ciências Biológicas, Química e Ciências Sociais. Abaixo, os gráficos nos situarão como foi o retorno dos bolsistas ID para nossa pesquisa:

Gráfico ID- Estou ciente do teor deste questionário, confirmo que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e motivos dessa pesquisa e de livre e espontânea vontade afirmo que:



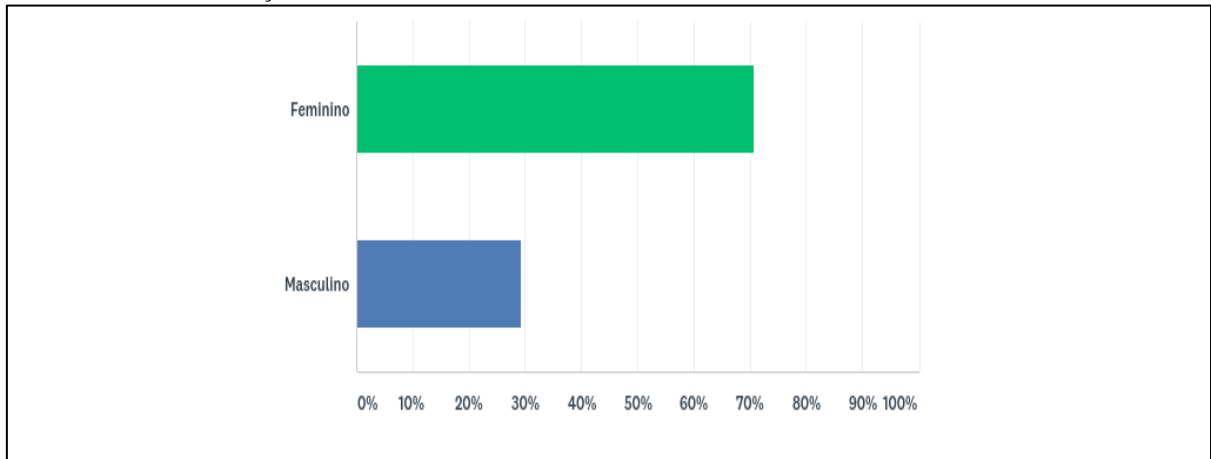
Fonte: A Autora (2018)

Num total de 72 ID questionados, 42 ID responderam, sendo que 41 desejaram participar e 1 se absteve.

³² gráfico de SIM ou NÃO

³³ gráfico dos cursos

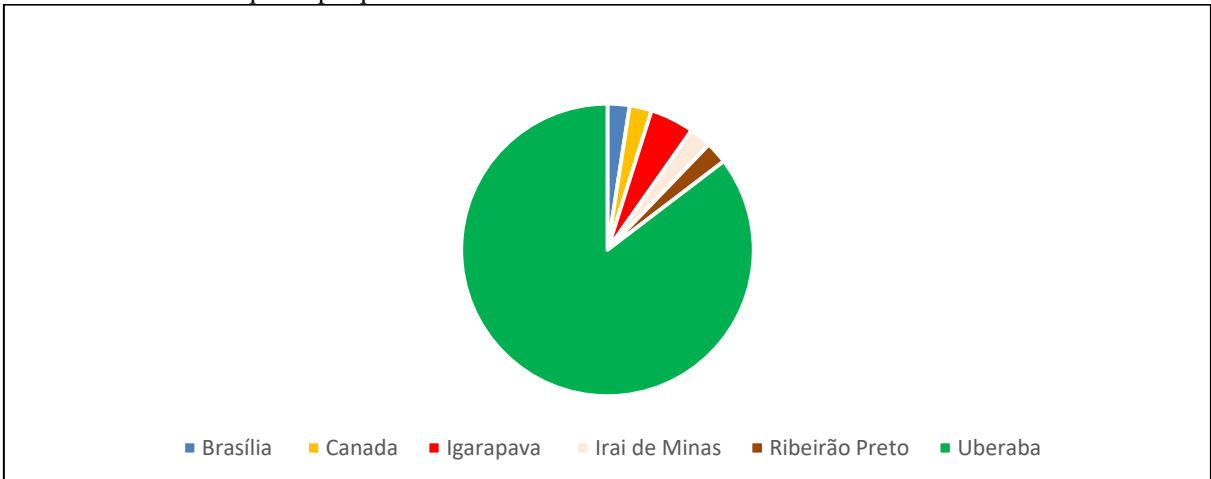
Gráfico ID2 – Identificação do sexo



Fonte: A Autora (2018)

Pelo gráfico ID2 podemos notar que 29/41 ou 70,73% são mulheres e 12/41 ou 29,27% são homens. Isso não é ruim para a educação básica se olharmos pelos olhos do eufemismo, mas se formos críticos e olharmos pelo lado histórico, veremos que há um continuísmo de pensamento secular, mas não entraremos em detalhe aqui, pois não é o momento.

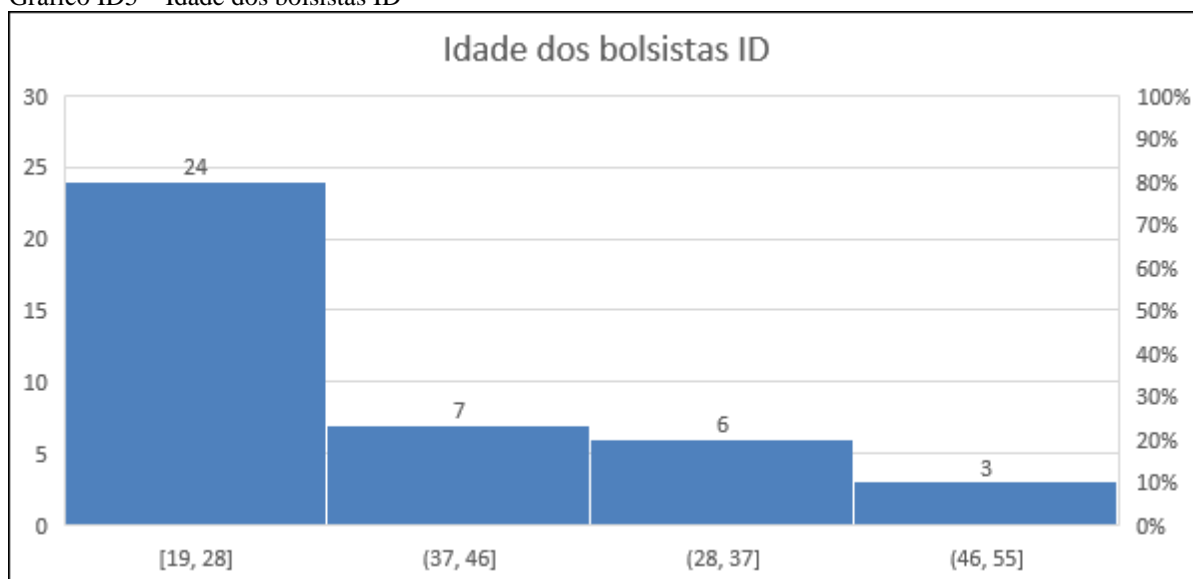
Gráfico ID4 – Cidade que os pesquisados moram



Fonte: A Autora (2018)

Apesar de não ser nosso foco, alocamos os respondentes do questionário quanto à cidade em que residem nos dias atuais, com o fim apenas de melhor conhecê-los.

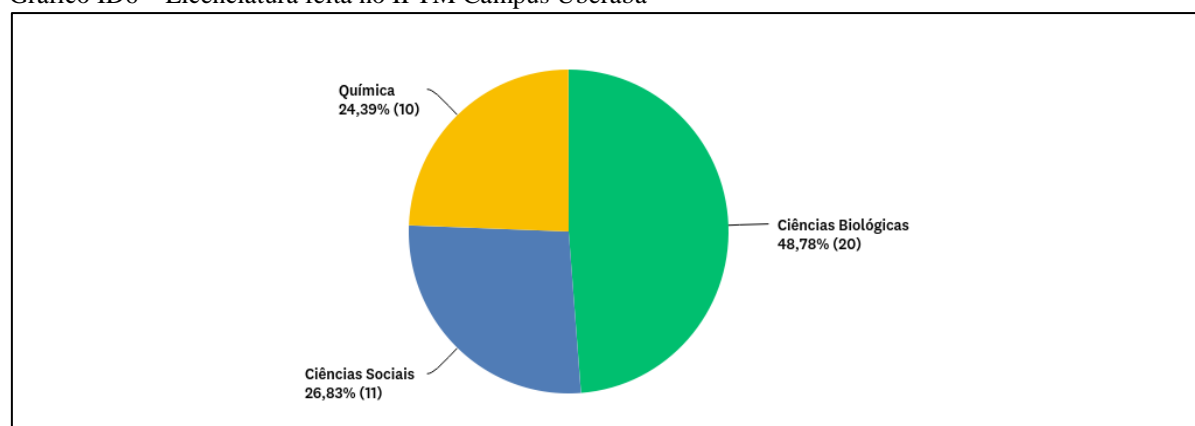
Gráfico ID5 – Idade dos bolsistas ID



Fonte: A Autora (2018)

Quanto à idade dos licenciandos chega-se à conclusão de que a maioria, 24/39, do público é jovem.

Gráfico ID6 – Licenciatura feita no IFTM Campus Uberaba



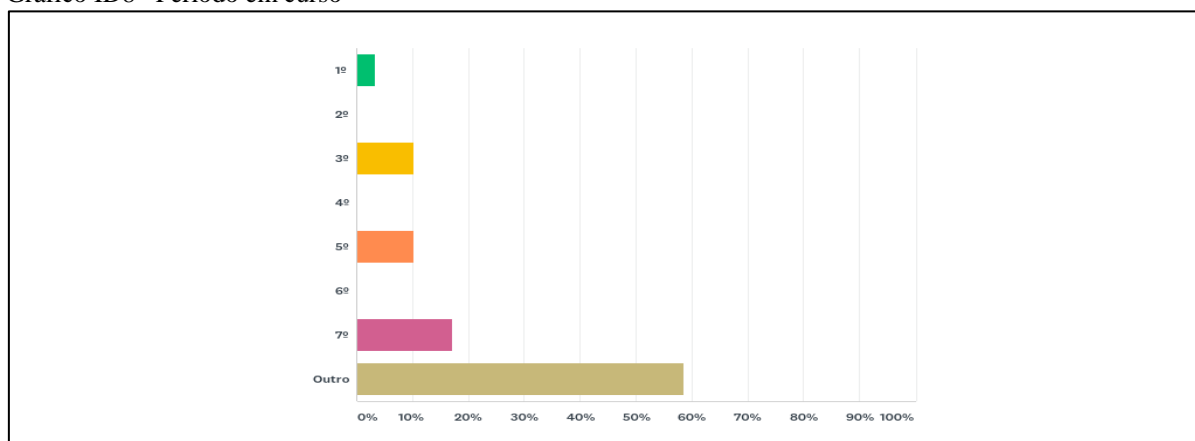
Fonte: A Autora (2018)

Conforme o gráfico acima percebe-se os cursos que são preferenciais dentre os bolsistas respondentes do subprojeto Interdisciplinar. Como já comentado no decorrer da escrita desta dissertação, o subprojeto Interdisciplinar atendia três cursos da licenciatura do IFTM, dentro do período pesquisado (2014-2017), onde nesse espaço de tempo ainda havia licenciandos remanescentes do curso Ciências Sociais que deixou de ser ofertado em 2012. Mas se pegarmos os dados fornecidos pela Secretaria do *Campus* Uberaba, com todos os bolsistas do subprojeto Interdisciplinar desse período, teremos a seguinte quantidade de licenciandos ID por curso: Ciências Biológicas (36), Química (19) e Ciências Sociais (16).

No projeto de qualificação estava prevista a aplicação de 72 questionários aos bolsistas ID e foi realmente aplicado, porém 1 voltou negado, 2 dos que não responderam ao questionário, não devolveram o questionário negado, mas usaram o WhatsApp e/ou e-mail para se pronunciarem que “não” gostariam de responder ao questionário, o primeiro e-mail voltou como não encontrado e 1 o nome não fazia parte dos bolsistas ID e foi por nós descartado, sendo assim trabalhamos com 41 dos questionários que voltaram respondidos.

Depois de várias tentativas de contato, desde a data de envio dos questionários 12 de fevereiro de 2018 e um tempo exíguo para o término da dissertação decidiu-se por finalizar os mesmo em 07 de abril de 2018, mesmo deixando 26 dos ID fora das análises, mas acredita-se que a ausência desses atores, para os objetivos aqui propostos, não será limitador nas análises, pois que consideraremos um total de 68 questionários e não de 72 como era previsto inicialmente, sendo assim mais da metade (41) respondeu, dando assim para se ter uma média.

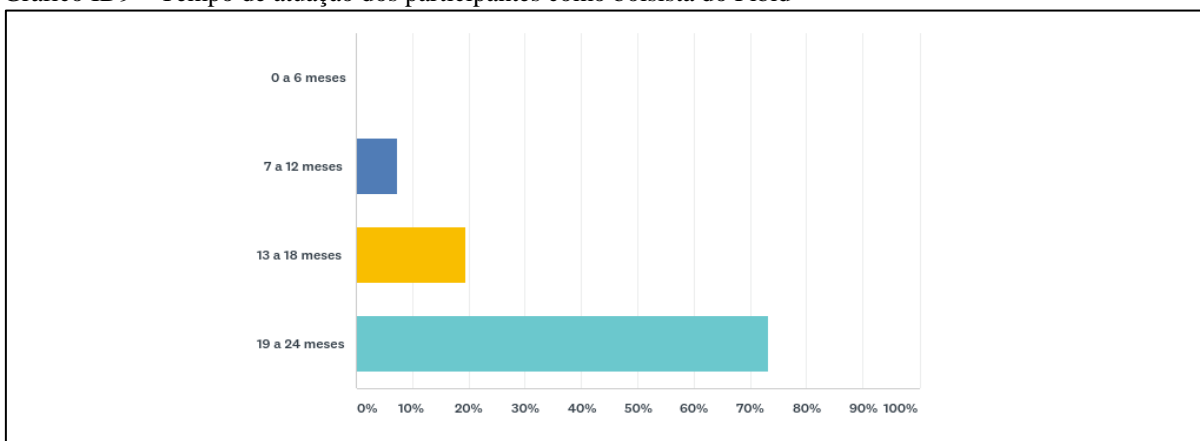
Gráfico ID8– Período em curso



Fonte: A Autora (2018)

Conforme o gráfico ID 8, há a colocação em período em que os respondentes encontravam-se cursando na época do questionário. No entanto, existem alguns que responderam “outro”, o qual é caracterizado pelos egressos dos cursos envolvidos na pesquisa.

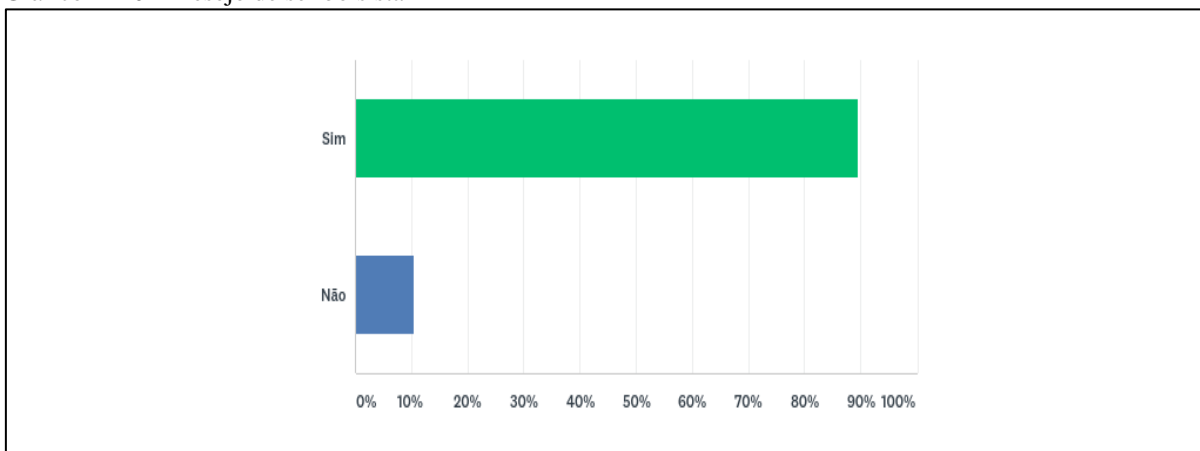
Gráfico ID9 – Tempo de atuação dos participantes como bolsista do Pibid



Fonte: A Autora (2018)

Ao ser respondido sobre quanto tempo o licenciando já tem de Pibid, a maioria manifestou que tem um tempo razoável para muito aprendizado e/ou experiência. E salvo raras exceções, a maioria que deixou o Pibid foi por conclusão do curso, conforme dados da secretaria do *Campus*.

Gráfico ID10 – Desejo de ser bolsista



Fonte: A Autora (2018).

Um dos questionamentos foi se o educando desejava estar ali como bolsista, sendo o gráfico bem explicativo no que tange aos resultados. E iniciaremos rememorando o que é de conhecimento de muitos: grande parte dos licenciandos, não só do IFTM, mas do Brasil todo, são geralmente de classe financeira menos favorecida.

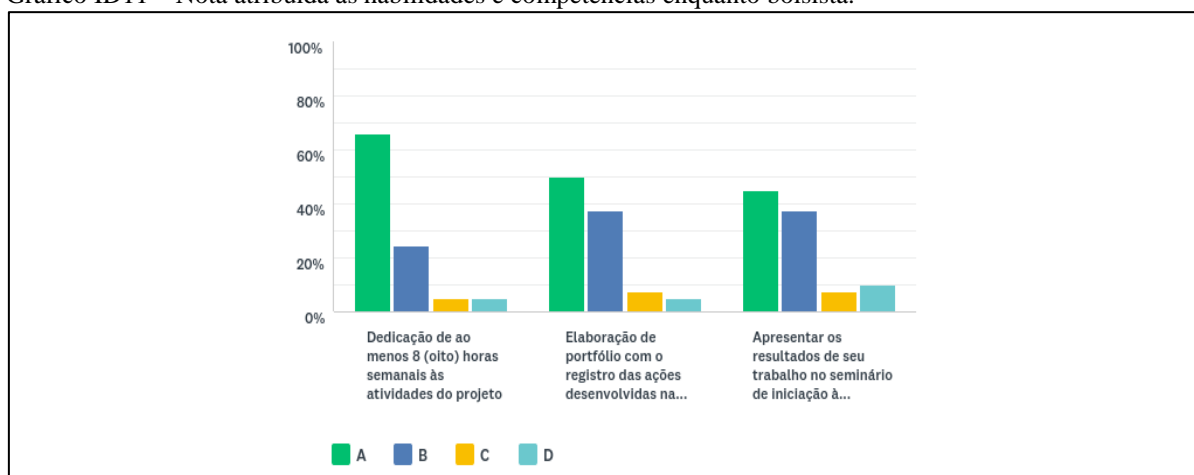
Diante disso, trazemos a público um comentário que chamou a atenção: “*A bolsa é um auxílio, e quem precisa de auxílio é porque não está em condições favoráveis.*”

Essa frase deveria ser observada e levada a uma roda de conversa com os atuais e

futuros bolsistas ID, para explicar que a bolsa Pibid não é ofertada única e exclusivamente para licenciandos carentes, no Edital Pibid não consta tal regra. É interessante expor a eles que a bolsa Pibid é para arcar com despesas extras deles, como por exemplo, ônibus para se locomoverem entre a escola de educação básica e o IFTM, também para tomar lanche, pois passarão algumas horas na escola de educação básica, que nem sempre é próxima à residência do licenciando. Seria um enorme salto emocional, se o bolsista ID percebesse (em ambos os sentidos) a bolsa não como auxílio, mas sim como retribuição por seu bom trabalho dedicado à educação básica e à sua própria formação acadêmica.

Há comentário, como o supracitado, que nos alerta, mas há também comentário que incentiva mais ainda o esforço pela continuidade do programa: *“O PIBID foi a porta que se abriu pra mim rumo à docência.”*

Gráfico ID11 – Nota atribuída às habilidades e competências enquanto bolsista.



2 Elaboração...na escola

3 Apresentar...iniciação à docência promovido pela IES

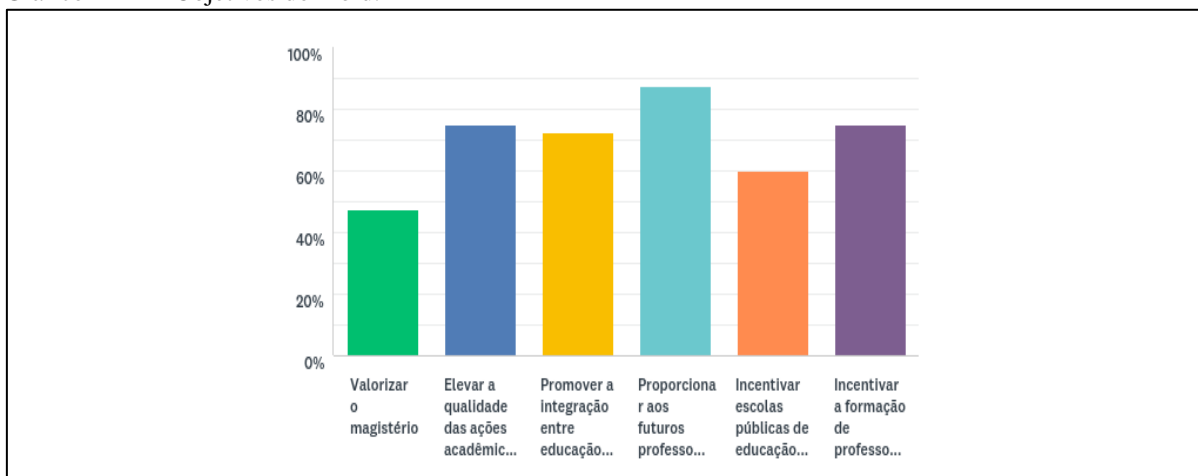
Fonte: A Autora (2018)

Esse gráfico é muito importante para que os Coordenadores do Pibid/IFTM atentem para os resultados das atividades iniciadas, desenvolvidas e concluídas. O “grande gargalo” que percebemos, analisando essas respostas, é que na apresentação de resultados/trabalhos, as notas foram (18 A, 15 B, 3 C e 4 D). Percebe-se que a maioria cumpre a dedicação de ao menos 8 horas semanais, mas que muitos não estão satisfeitos em não apresentar os resultados, afinal, todos depois de uma tarefa gostamos de mostrar e ter com quem debater os resultados, mesmo tendo eles sido frustrantes e/ou negativos.

Se fizermos um parâmetro com o gráfico anterior e o gráfico a seguir, verificaremos que os bolsistas respondentes voltam a falar sobre a questão de haver uma reflexão pós

atividades.

Gráfico ID12 – Objetivos do Pibid.



2 Elevar...acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas

3 Promover...educação superior e educação básica

4 Proporcionar...professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar

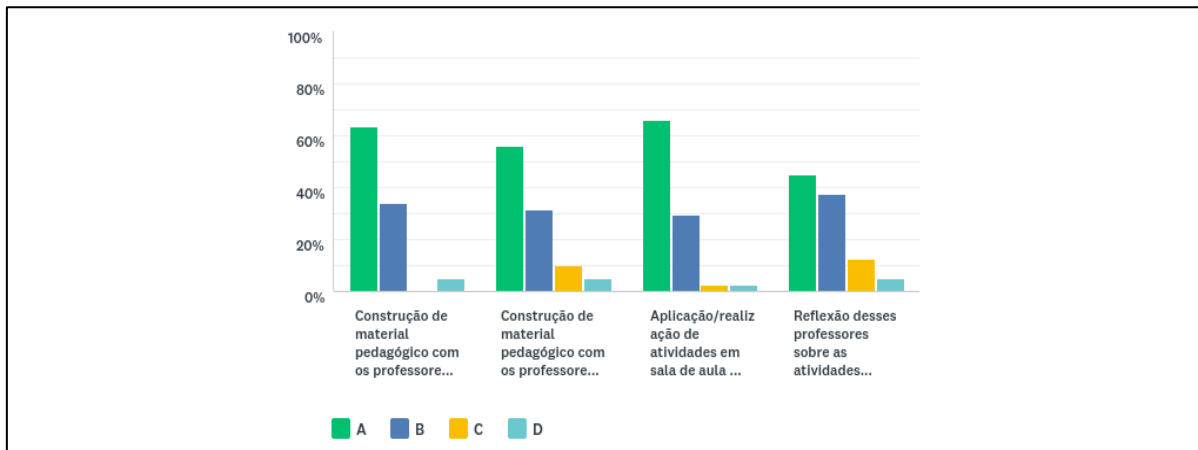
5 Incentivar...básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas

6 Incentivar...professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública

Fonte: A Autora (2018)

De acordo com o gráfico acima fica explícito os objetivos que são atendidos durante o Pibid no subprojeto em estudo.

Gráfico ID13- Nota atribuída a vivência dos educandos na escola de escola básica



1 Construção...professores da escola

2 Construção...professores da escola e do IFTM

3 Aplicação...aula com o professor Supervisor

4 Reflexão... atividades realizadas para entender melhor a didática

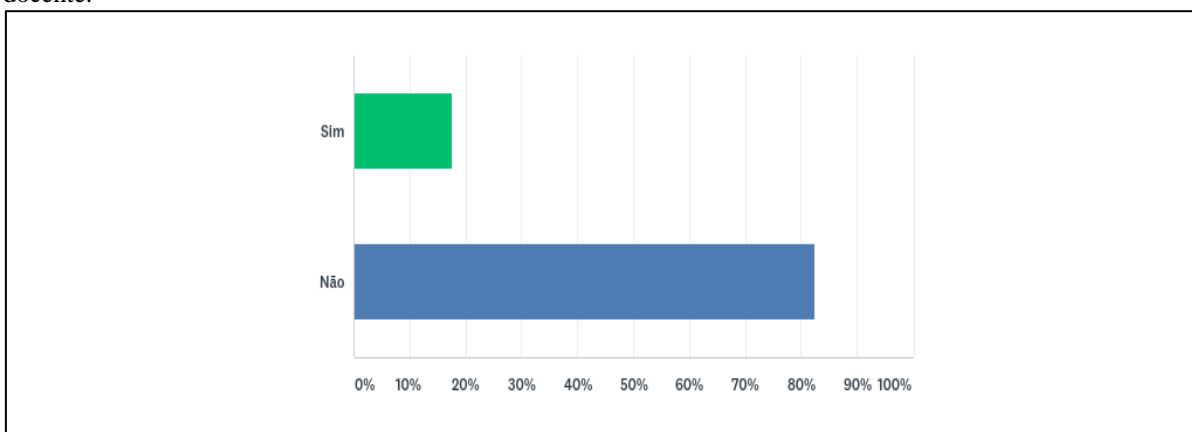
Fonte: A Autora (2018)

Seria muito válido que os responsáveis pelo Pibid/IFTM observassem que a (re)flexão das atividades desenvolvidas é de suma importância aos pibidianos (ID), haja vista a queda

das notas, dadas por eles, nos dois gráficos acima (ID11 e ID13).

Dentre os objetivos do Pibid, vistos acontecer ou não aos olhos dos bolsistas ID, destacamos dois que foram avaliados com menores porcentagens. De acordo com (19/40) respondentes, o Pibid/IFTM não é tão completo em valorizar o magistério e nem em incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas. Fica, então a necessidade de uma maior aproximação dos Coordenadores Pibid/IFTM junto às escolas para que possa tentar mudar esse quadro.

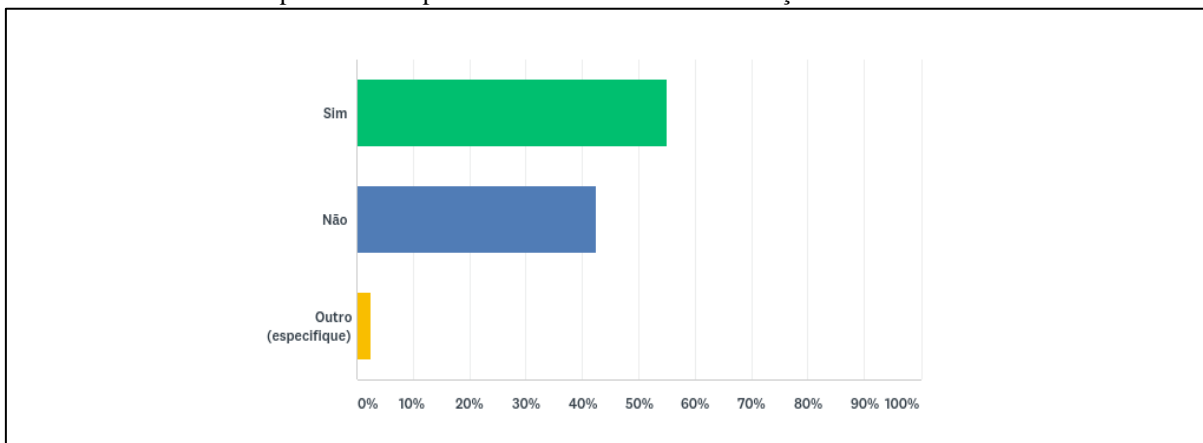
Gráfico ID14 – Escolas públicas da educação básica e o incentivo a protagonização do processo de formação docente.



Fonte: A Autora (2018)

A pergunta desse gráfico repete propositalmente uma das perguntas do gráfico anterior, justamente para termos certeza do elo entre escola pública e IFTM. E, a partir da sua análise, percebe-se que a resposta foi a mesma.

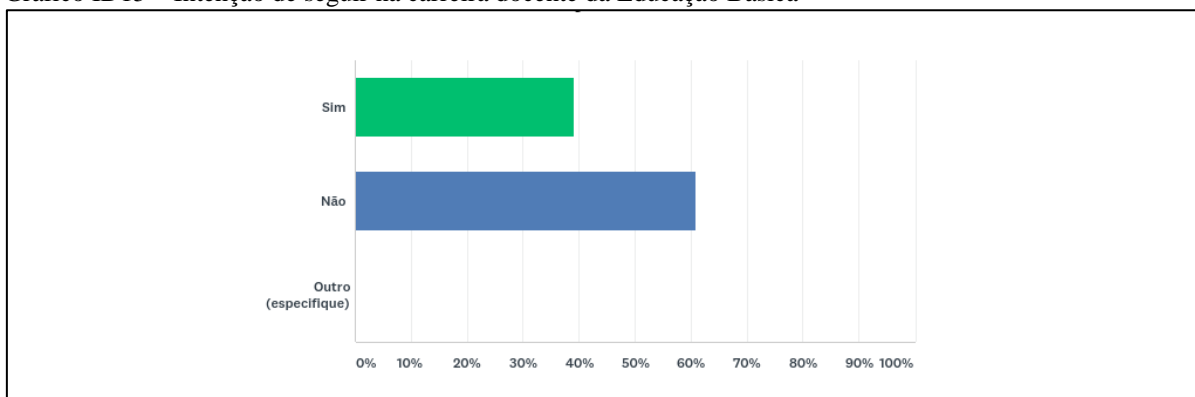
Gráfico ID14 – Incentivo pela escola a permanecer na docência da educação básica



Fonte: A Autora (2018)

Percebe-se que algo acontece em grande parte das escolas de educação básica que leva as mesmas a não incentivarem os jovens licenciandos a continuarem na caminhada dessa profissão. Revivendo Aristóteles “*Nada pode ser e não ser simultaneamente*”, então, como essas escolas querem contar com professores capazes, se elas ao ter a oportunidade de os moldarem, derramam neles “um balde de água fria” e provavelmente a revolta que trazem com os problemas todos enfrentados na educação, principalmente os baixos salários. Se elas não aproveitarem o Pibid para que todos os envolvidos na escola protagonizem a formação desses futuros docentes, uma política educacional favorável à educação básica nunca virá, pois nunca formarão um grupo de cidadãos resilientes para lutar por isso, pois que ela própria como mostrado nos gráficos respondidos pelos bolsistas ID não está contribuindo para essa formação. Acredito que uma conscientização deve ser feita com toda a escola e não só com o SUP, pois este é só um em meio a tantos que circulam dentro de uma escola em contato diário com o ID.

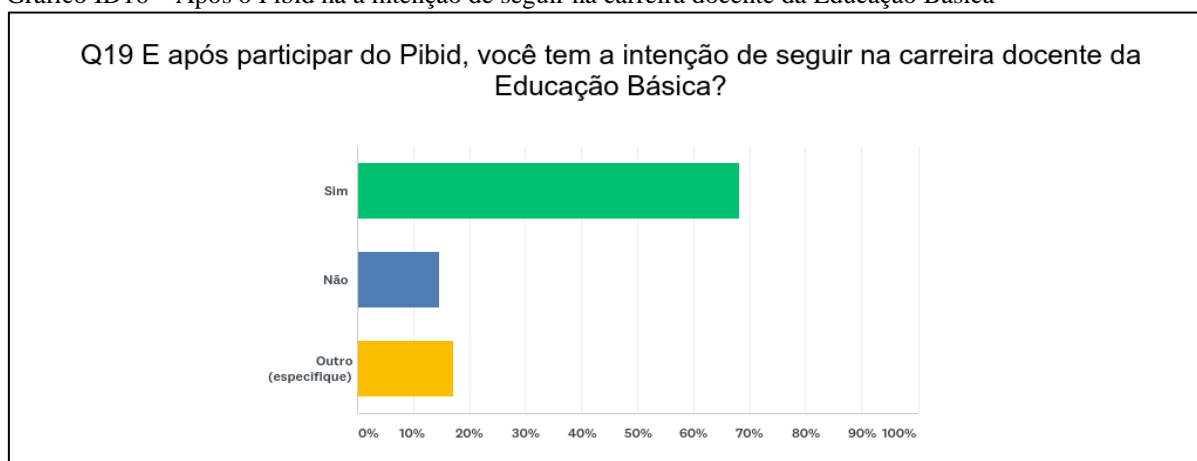
Gráfico ID15 – Intenção de seguir na carreira docente da Educação Básica



Fonte: A Autora (2018)

A partir da avaliação do gráfico percebe-se que os alunos entram no Pibid, porém dentre a maioria não há o interesse de seguir na carreira de docente, o que deixa claro que os mesmos, entram no projeto apenas por necessidade acadêmica.

Gráfico ID16 – Após o Pibid há a intenção de seguir na carreira docente da Educação Básica



Fonte: A Autora (2018)

Apesar da grande maioria (28/41 ou 68,29%) dizer que sim, há de darmos atenção a algumas respostas que especificaram o motivo dos (13/41 ou 31,7%) questionários ID respondidos dizer não/outro:

“Quero seguir na área da saúde. Mas não fica isenta a possibilidade de atuar na docência.”

“Talvez não seria minha primeira opção.”

Diante dessas duas especificações de motivos, é possível perceber que a docência não pode ser segunda opção, enquanto ela for uma profissão secundária, não será uma profissão respeitada, mesmo sendo imprescindível na sociedade. Mas infelizmente não há como “peneirar” e ofertar bolsas apenas para os que dão esse outro tipo de retorno: *“Desde que me formei atuo na educação básica como professora”*; pois a todos tem de ser dado a mesma oportunidade de conhecer a licenciatura *in loco*, já que a buscaram por opção, ou até por falta dela.

O ser humano está em constante mudança e um dos papéis dos professores envolvidos no Pibid deve ser mostrar o lado bom da educação, fazer-se presentes nas escolas e na formação dos licenciandos IFTM, para que ao final do curso tenhamos a consciência tranquila de que fizemos nosso máximo não só pelos pibidianos, mas também para a melhoria da educação básica brasileira.

Fizemos a seguinte pergunta aos bolsistas ID: Dentre as experiências vivenciadas no Pibid/IFTM, na Escola de Educação Básica, cite uma que mais lhe motivou ou motiva a seguir na carreira docente. Eis algumas respostas:

“Interação com os jovens e conteúdos ministrados.”
 “O entusiasmo dos alunos com as aulas práticas.”
 “Trabalho em equipe.”
 “A vontade de fazer parte da formação de alunos que possam aprender para podermos ter um país com melhores profissionais e pessoas.”
 “A vontade de alguns alunos em aprender.”
 “Realizações de intervenções pedagógicas que puderam melhorar a aprendizagem dos alunos.”
 “No Pibid temos a condição de nos aperfeiçoarmos como futuros professores.”
 “O interesse dos alunos pelas aulas e pelo curso, tive alunos no PIBID que hoje fazem licenciatura no IFTM.”
 “O PIBID abre um leque de possibilidades para quem está iniciando a docência. Sendo uma relação de amor e ódio.”

Porém uma resposta nos chamou atenção: “Faltou um professor e a diretora me colocou como “professor”, sem as outras pessoas saberem, pois eu havia me oferecido, ela aceitou e achei um máximo, apesar da bagunça, de não ter domínio de sala, etc. Daí ela me colocou em mais 3 aulas e na outra semana preparei um jogo de cartas, levei uns chocolates para os vencedores e foi muito gratificante.”

Por isso se faz necessário um olhar mais direto sobre as atividades dos pibidianos nas escolas e um diálogo mais recorrente com a direção das escolas, frisando sempre o verdadeiro papel do bolsista ID.

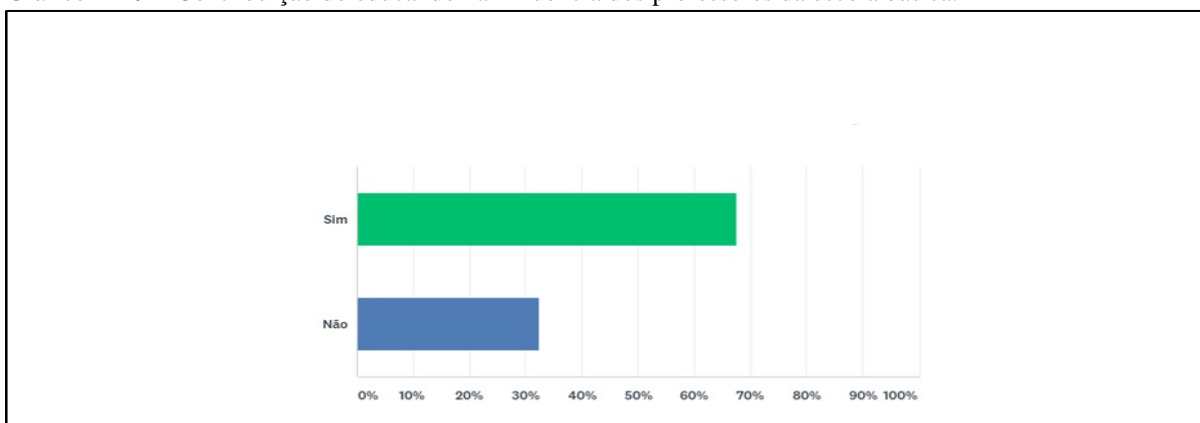
Achamos que seria muito válido montar um quadro sobre o que motiva e o que (des)motiva nossos licenciandos enquanto pibidianos:

| O QUE MOTIVA | O QUE (DES)MOTIVA |
|---|---|
| <i>Ver como alguns alunos se integram e fazem tudo para melhorar a escola</i> | <i>A falta de infraestrutura e investimento na educação básica</i> |
| <i>Trabalhos em grupo</i> | <i>A falta de interesse de alguns alunos pela atividade proposta</i> |
| <i>A vontade de ajudar esses alunos tão carentes de oportunidades e qualidade de ensino</i> | <i>Desmotivação quanto aos os recursos, precisa-se de muito mais investimentos na educação.</i> |
| <i>Carência de profissionais qualificados</i> | <i>Foi quando um aluno me afrontou dentro de sala de aula e ainda tirou a roupa</i> |
| <i>Participação e envolvimento dos alunos através de metodologias diferenciadas, por meio da ludicidade</i> | <i>Professores reclamando e desmotivando</i> |
| <i>Estar com os alunos fazendo experiências extraclasse foi muito bom.</i> | <i>A falta de ânimo de alguns professores</i> |
| <i>A curiosidade dos alunos</i> | <i>A falta de interesse da direção/professores da escola em se envolver nos projetos.</i> |
| <i>As atividades práticas sempre foram motivadoras</i> | <i>a falta de interesse dos professores em participar dos projetos</i> |
| | <i>a resistência de alguns professores da escola com</i> |

| | |
|--|--|
| | <i>os bolsistas do PIBID, alguns deles acham que os bolsistas estão na escola para tomar o lugar deles. Eu não me refiro aos supervisores, e sim aos outros professores da escola.</i> |
| | <i>O que mais desmotiva é a falta de união entre professor com professor para novos projetos e eventos.</i> |

Fonte: A Autora (2018)

Gráfico ID19 – Contribuição do educando na influência dos professores da escola básica.



Fonte: A Autora (2018)

A maioria dos bolsistas ID mencionam que além de contribuírem no projeto de forma positiva, os mesmos influenciaram os docentes da escola básica a modificarem as práticas docentes em prol da melhoria do ensino na Educação Básica. Segue algumas observações feitas pelos bolsistas ID:

“Alguns professores animavam e buscavam se atualizar e mudar suas metodologias.”

“Eu sempre fazia algo diferente, então espero que os professores percebam que o método tradicional nem sempre funciona.”

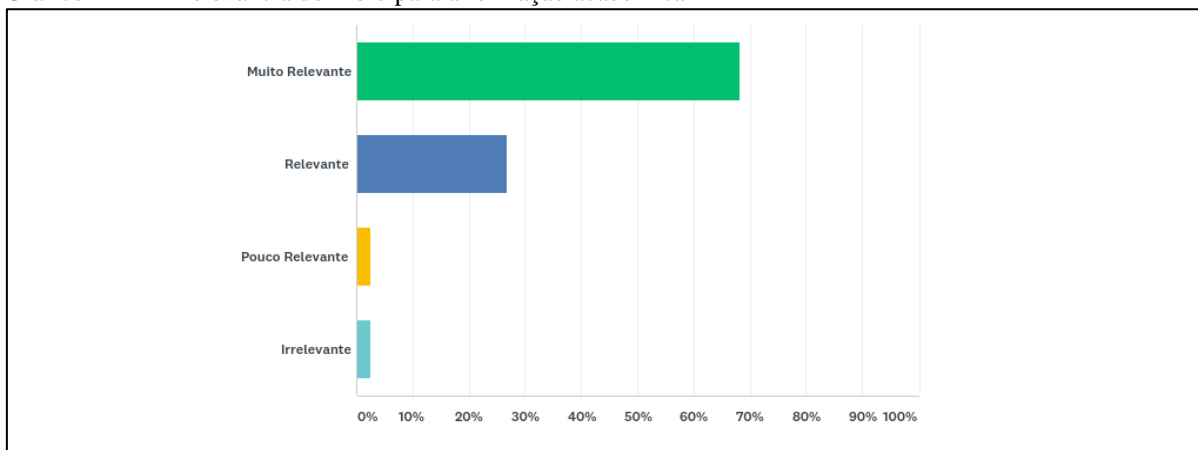
“A troca de experiências vividas. É sim uma troca marcante, aprofundar, criar experiências, levar o meu conhecimento e trazer o deles. Tudo isso tem um valor inestimável.”

Agora observemos essa última fala, relatando sobre professores desmotivando os futuros professores, foi uma constante no questionário, por isso seria bom todos os responsáveis pelo Pibid estarem mais presentes nas escolas para colaborarem com o dia a dia das atividades e fazer das escolas um ambiente onde todos desejem ficar e não afastar.

“Minha resposta é não e quero colocar o porquê! O ensino se trata de uma situação arcaica e de péssimos profissionais, muito se fala sobre os alunos e pouco se questiona os professores, não tem como um "estagiário" influenciar, o que ouvimos é:” vc não é professor ainda, vai mudar de opinião quando for”. já o governo está fazendo um crime com o novo ensino médio e ninguém fala nada, os professores não se importam os diretores menos ainda e a nossa educação vai de mal a pior. A maior contribuição ou única para o ensino seria não desmotivar a mim mesmo a ser

um professor!

Gráfico ID21 – Relevância do Pibid para a formação acadêmica



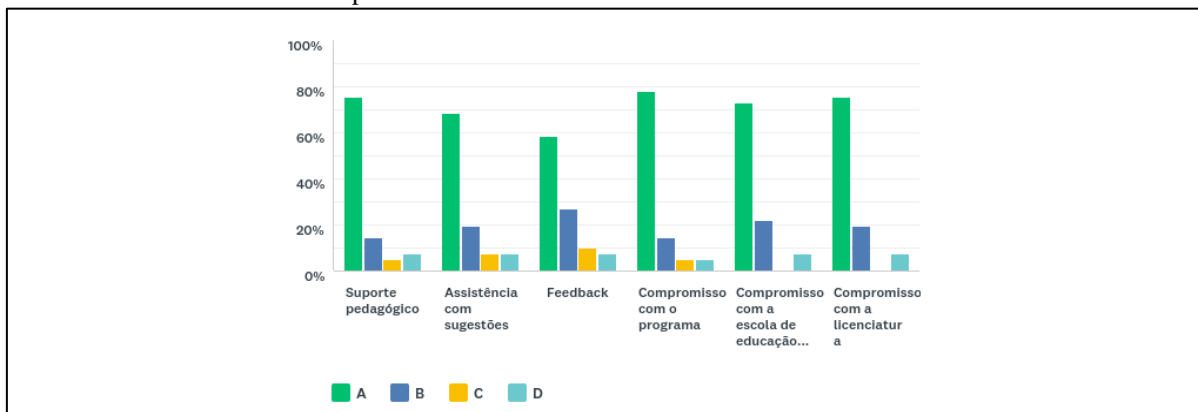
Fonte: A Autora (2018)

Diante das respostas, faz-se necessário destacar dois comentários que nos mostra a importância que teve o projeto Pibid na vida desses licenciandos:

“Eu só fui capaz de concluir meu curso porque pude contar com o auxílio da bolsa do PIBID”;

“O PIBID nos permite experienciar e experimentar diferentes formas de atuação e, também, nos coloca na posição de visualizar que nem tudo o que se aprende na teoria é aplicável na prática. E, também, nos proporciona o contato direto com a escola, professores e com os alunos em tempo real. Somos desafiados o tempo todo a resolver problemas e a encontrar soluções, essa experiência o estágio não nos permite viver.”

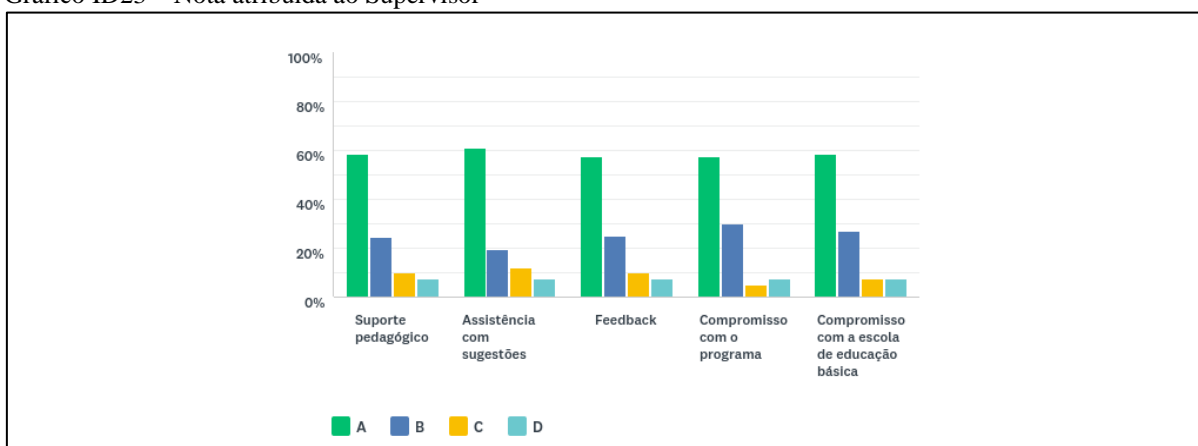
Gráfico ID22 – Nota atribuída a postura do Coordenador da Área



Fonte: A Autora (2018)

Assim, percebe-se que o coordenador se destacava em algumas funções, porém em alguns outros requisitos ficaram a desejar. Podemos observar que no gráfico acima, que apesar de 29,33 se mostrarem satisfeitos, quase todos os itens alcançando a casa dos 75%, novamente a resposta que nos leva a ver insatisfação por parte dos ID quanto ao CA é a falta de “*feedback*”, sendo que dos 41 que responderam (24,11, 4 e 3) respectivamente deram suas notas mais desfavoráveis.

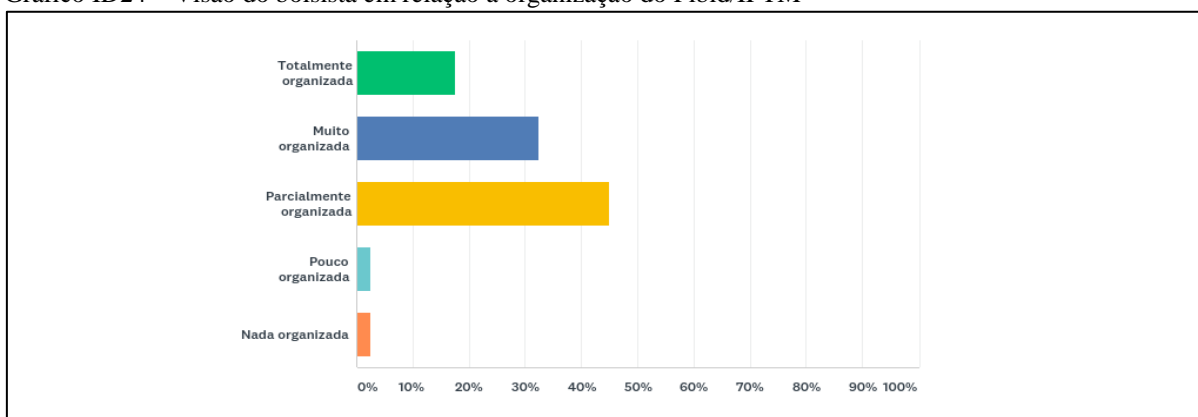
Gráfico ID23 – Nota atribuída ao Supervisor



Fonte: A Autora (2018)

Já no gráfico acima, que a pergunta se refere ao SUP, que é o Professor mais próximo aos licenciandos enquanto pibidianos dentro das escolas, a média “A” caiu um pouco mais, ficando na casa dos 60%. Deixando claro a aclamação dos bolsistas ID por mais apoio.

Gráfico ID24 – Visão do bolsista em relação a organização do Pibid/IFTM



Fonte: A Autora (2018)

Quanto a essa questão, analisa-se a necessidade da realização de pesquisas constantes para saber a opinião dos participantes do programa. É notável a importância dos Coordenadores do Pibid, juntamente com os Supervisores, observarem como os principais personagens do Pibid (bolsistas ID) vêem o Pibid/IFTM dentro da escola de educação básica:

“Algumas escolas não recebem bem os pibidianos, nos tratam como se estivessem prestando um favor.”

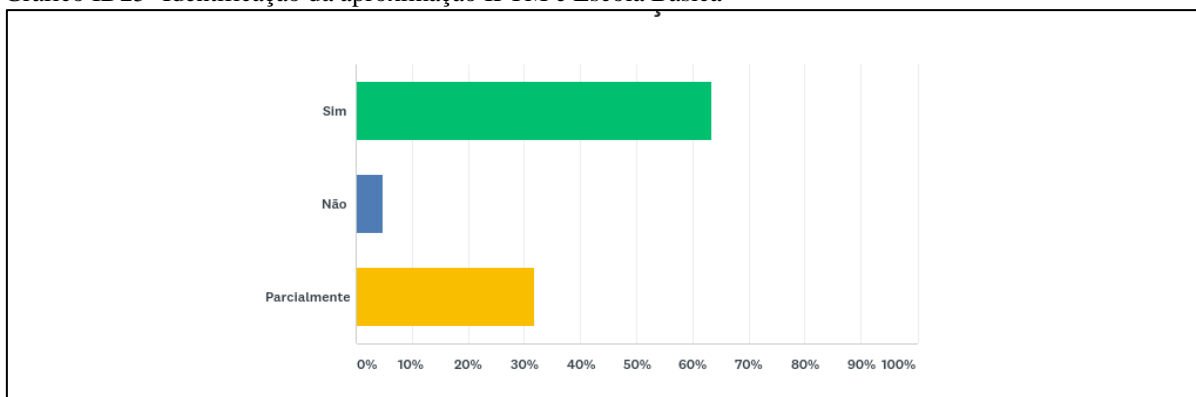
“Na verdade, a instituição escolar pouco se envolvia com os projetos, a organização toda era por parte da professora, que era muito competente.”

“Falta organização nos cronogramas, e cobrança por mais envolvimento por parte da escola.”

“É muito relativo, depende muito do professor (CA), uma professora foi ótima, Já o que a sucedeu deixou muito a desejar!”

Vê-se, principalmente nas duas últimas frases, que muito depende a aproximação do CA e do SUP junto a toda equipe da escola parceira, para que o pibidiano encontre sustentação para poder experienciar e treinar ser professor, sem axiomas desestimuladores por parte de quem quer que seja.

Gráfico ID25- Identificação da aproximação IFTM e Escola Básica



Fonte: A Autora (2018)

Pensamento de um bolsista ID: *“O compartilhar de conhecimentos entre ambos é muito importante pra um novo olhar para Educação.”* Sendo assim, vamos verificar os comentários para entendermos melhor o que querem nos evidenciar:

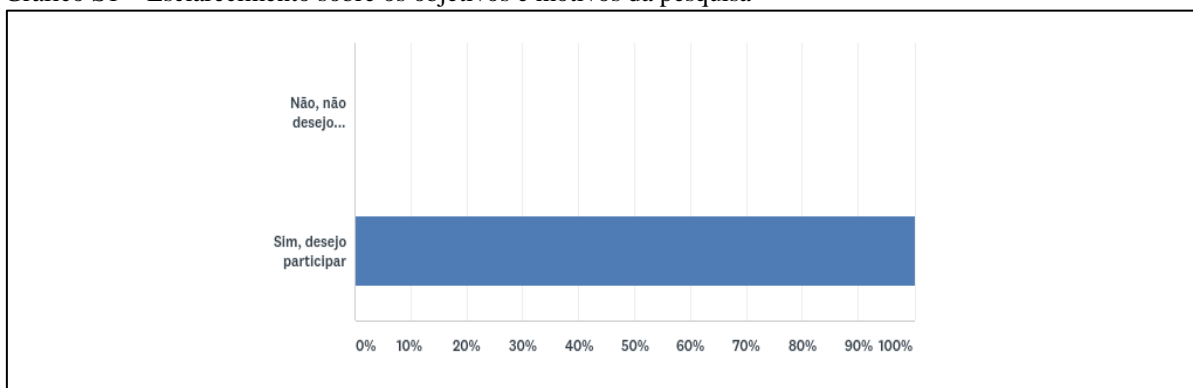
| SIM | NÃO | PARCIALMENTE |
|--|---|---|
| <i>“Sim, levamos vários programas e projetos criados no próprio IF (para as escolas) e sempre procuramos lincá-los”</i> | <i>“É mais um contato entre os bolsistas e os alunos da educação básica do que entre as duas instituições em si.”</i> | <i>“É relativo a quem está à frente”</i> |
| <i>“O Instituto sempre foi muito presente em tudo que lhe era solicitado para a realização das atividades propostas. Na solicitação de transporte, empréstimo de materiais entre outras coisas.”</i> | | <i>“As coisas ainda estão se encaminhando pra chegar no ponto em que todos queremos.”</i> |
| | | <i>“Poderia ser melhor.”</i> |

A PERCEÇÃO DOS DOCENTES SUPERVISORES, COORDENADORES INSTITUCIONAIS, GESTÃO E DE ÁREA

Supervisores

A fim de conhecermos melhor o Pibid dentro das escolas parceiras, demos voz, por meio do questionário *online*, aos professores Supervisores, pois são eles quem vivenciam o dia a dia, de toda essa história pibidiana.

Gráfico S1 – Esclarecimento sobre os objetivos e motivos da pesquisa



Fonte: A Autora (2018)

Em um total de nove Supervisores que passaram pelo Pibid/IFTM, subprojeto Interdisciplinar, no período de 2014 a 2017, seis deles nos deram a oportunidade de conhecermos um pouco de suas histórias e de vida acadêmica e profissional, para assim tentarmos entender melhor como o Pibid pode impactar dentro das escolas onde atuam esses SUP, bem como conhecer para oportunizar a melhoria da ação do Pibid/ IFTM dentro das escolas, pois é bem mais fácil corrigir falhas e acertar arestas se soubermos onde elas estão.

Quadro 2 – Dados informativos – Supervisores – Subprojeto: Interdisciplinar

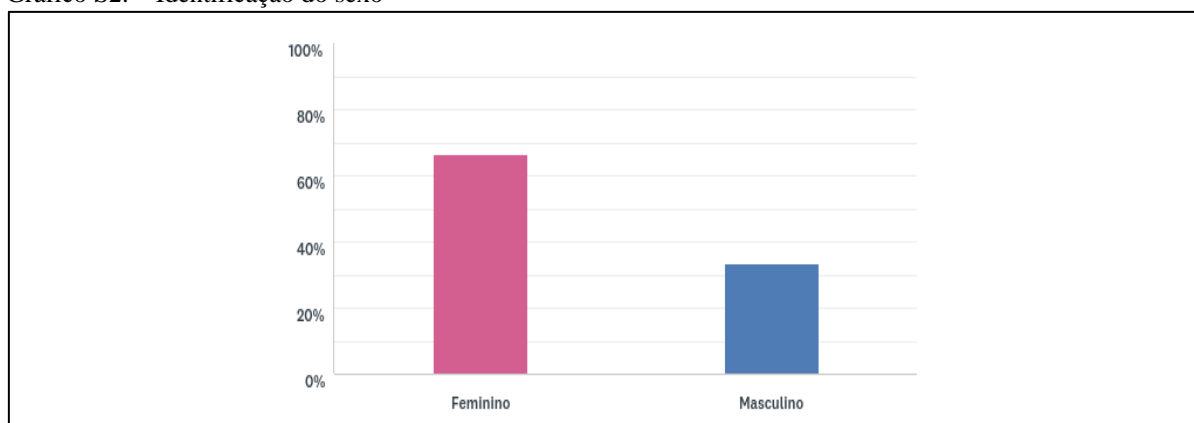
| SUP | FORMAÇÃO | TEMPO DE PRÁTICA DOCENTE | ESCOLAS PARCEIRAS | TEMPO DE SUP NESTA ESCOLA | MOTIVO DA SAÍDA |
|-----|----------------------|--------------------------|---|---------------------------|---|
| 1 | Pedagogia e Biologia | 11 anos | Escola Estadual Quintiliano Jardim | 12 meses | Ativo até o fechamento da pesquisa |

| | | | | | |
|---|--|----------------------------------|--|------------------------------------|---|
| 2 | Pedagogia e Biologia | 13 anos | Escola Estadual Francisco Cândido Xavier | 13 a 24 meses (n/especificou) | Não especificou a saída |
| 3 | Licenciatura em Química | 12 anos | Escola Estadual Minas Gerais | 36 meses | Ativo até o fechamento da pesquisa |
| 4 | Ciências/Biologia | 22 anos | Escola Estadual Lauro Fontoura | 16 meses | Mudança de escola (designação) |
| 5 | Licenciatura em Química | Entre 1 a 5 anos (n/especificou) | Escola Estadual Lauro Fontoura | Entre 1 a 6 meses | Ativo até o fechamento da pesquisa |
| 6 | Pedagogia com Habilitação em Educação Especial | Entre 1 a 5 anos (n/especificou) | Escola Estadual Quintiliano Jardim | Entre 1 a 12 meses (n/especificou) | Deixou o Estado, aprovada em outro concurso |

Fonte: A Autora (2018)

Percebe-se pelo quadro informativo supracitado, que 4/6 dos SUP respondentes têm mais de uma década de exercício na profissão docente e isso torna-se fator relevante de aprendizado a ser transmitido aos pibidianos que serão os futuros professores, e também há uma reciclagem trazida pelos pibidianos aos professores SUP que têm a oportunidade de dividir uma turma de estudantes da educação básica ou mesmo do EJA com licenciandos que estão com todo o “gás” da juventude para incentivar esses e aqueles a buscarem aprender sempre mais e de maneira muitas vezes lúdica e prática.

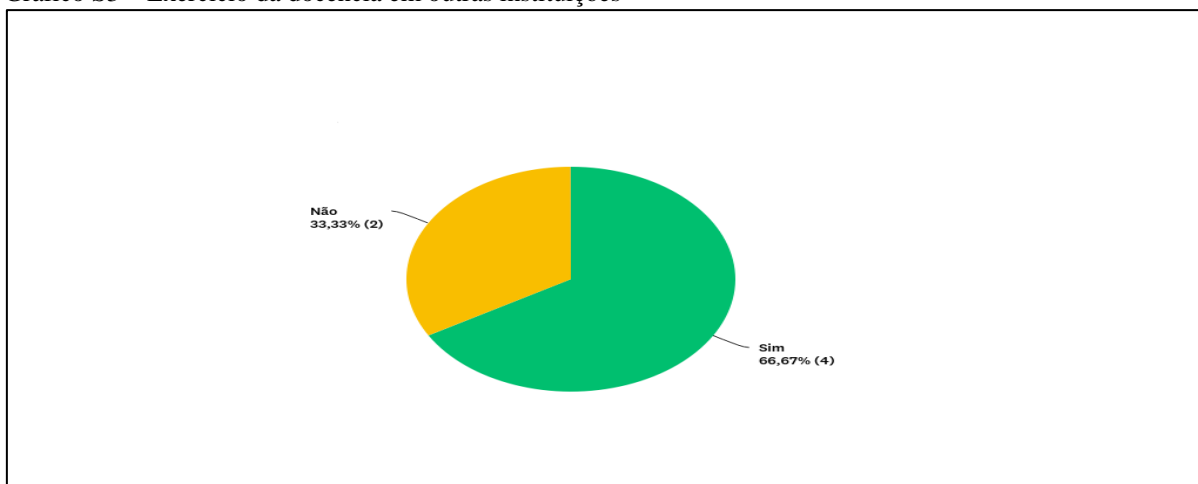
Gráfico S2. – Identificação do sexo



Fonte: A Autora (2018)

Como já observado nos gráficos dos bolsistas ID, o sexo feminino se sobrepõe ao masculino também aqui com os Supervisores, tendo declarado um total de 6 SUP, 4 são do sexo feminino.

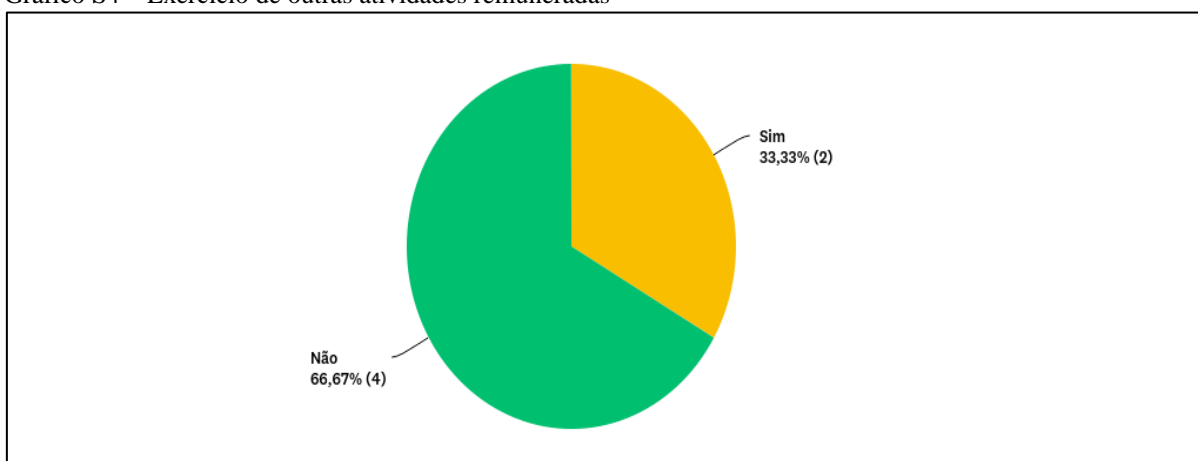
Gráfico S3 – Exercício da docência em outras instituições



Fonte: A Autora (2018)

O ideal seria um professor SUP que tive todo tempo dedicado a uma única escola. Vamos buscar na Lei da física (*Um corpo não pode ocupar ao mesmo tempo dois lugares distintos no espaço*) a resposta de que ao professor precisa ser dada a oportunidade de estar em um único local para se dedicar e colaborar no aprimoramento da educação básica. Estando assim como demonstrado no gráfico, mais da metade dos SUP correndo de uma escola à outra, como sobrar tempo para se dedicarem ao Pibid, à educação básica e ao seu próprio aperfeiçoamento profissional?

Gráfico S4 – Exercício de outras atividades remuneradas



Fonte: A Autora (2018)

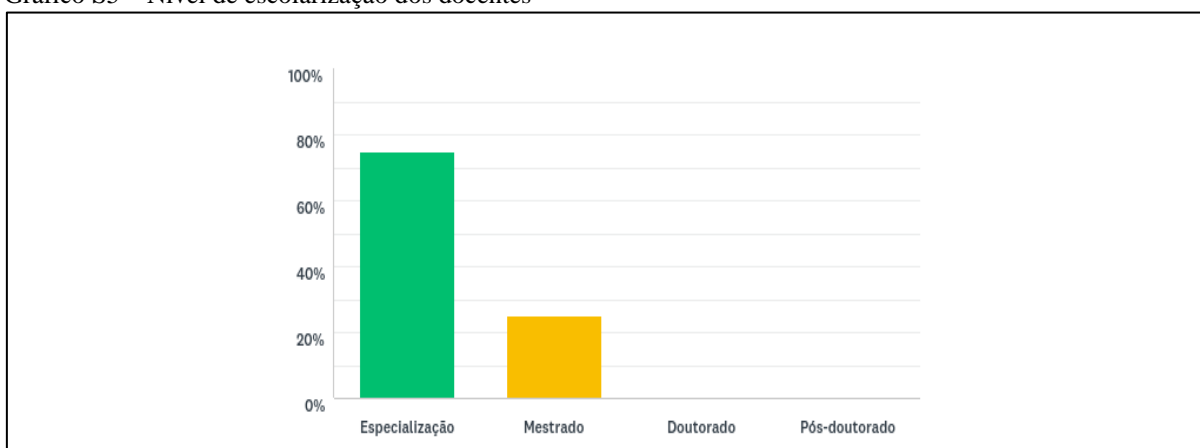
Pior realidade para a educação brasileira do que um professor exercer sua profissão em mais de uma escola é exercer outra atividade que não a docência, para complementar salário. Uma resposta de um dos SUP é de deixar qualquer educador entristecido e preocupado com o futuro da educação no Brasil: “*Sou assistente técnico administrativo em outra escola para complementação do salário*”.

Enquanto o professor não tiver tempo para ser professor e dedicar-se à profissão e à sua capacitação profissional, será uma classe necessária à sociedade, porém sem necessariamente ser respeitada e valorizada, e ainda tendenciada a ser profissão apenas para complementar a renda mensal.

Para um país que tem como meta alcançar os índices educacionais como os de países desenvolvidos, seria bom começar a observar melhor a condição de trabalho do professor da educação básica, é fisicamente impossível exercer a profissão professor em mais de uma escola, mas nossos professores andam superando a Lei da física.

Mesmo em meio a tantas dificuldades, os professores da educação básica, em nosso caso especialmente os SUP, buscam qualificação, porém ainda poucos conseguem ascender ao nível de mestre:

Gráfico S5 – Nível de escolarização dos docentes



Fonte: A Autora (2018)

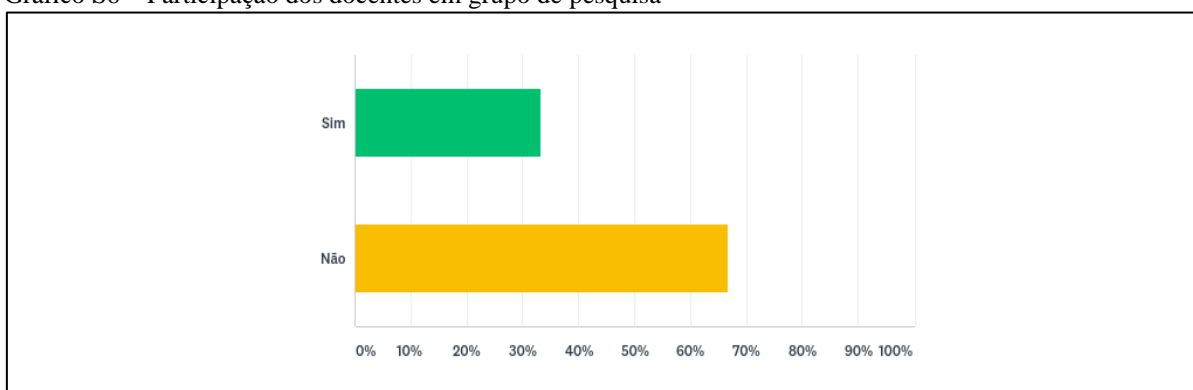
Percebe-se que a maioria fica um tempo afastada da academia, em média 3 anos entre graduação e pós; o que se agrava se formos contar entre a pós até os dias atuais.

| Ano de conclusão da graduação | Ano de conclusão da pós-graduação <i>lato e stricto</i> |
|-------------------------------|--|
| 2005 | 2008 (<i>lato</i>) |
| 2013 | Ignorou |
| 2001 | 2014 (<i>stricto</i>) |
| 2008 | Ignorou |
| 2004 | 2009 (<i>lato</i>) |
| 2009 | 2012 (<i>lato</i>) |

Fonte: A Autora (2018)

Um afastamento expressivo da academia, principalmente se analisarmos a idade mediana desses professores que é de 35 anos, considerados jovens e aptos a buscarem o aperfeiçoamento profissional, mas para isso necessário se faz facilitar a educação continuada para esses profissionais.

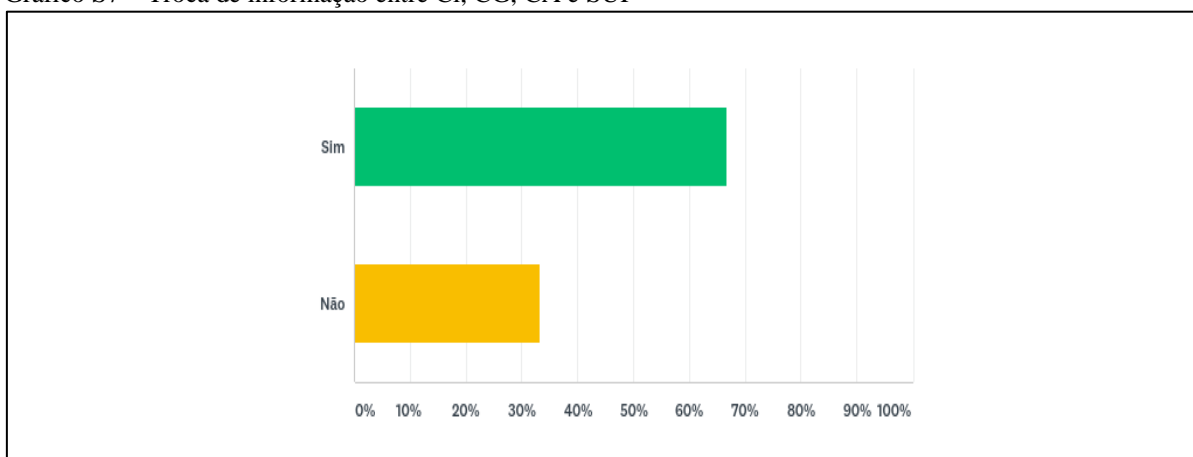
Gráfico S6 – Participação dos docentes em grupo de pesquisa



Fonte: A Autora (2018)

Infelizmente, não fomos muito felizes na elaboração da pergunta Q18, pois o que desejávamos saber era sobre o interesse que os SUP tinham em participar de um grupo de pesquisa, criado pelo Pibid/IFTM, sobre a educação básica. Mas mesmo assim a questão foi útil e deu para perceber que a maioria não participa e um dos SUP acrescentou o seguinte comentário: *“Não participo, mas tenho vontade de participar para ampliar meus conhecimentos e a trocar informações.”*

Gráfico S7 – Troca de informação entre Ci, CG, CA e SUP



Fonte: A Autora (2018)

Ao receber de volta as respostas da pergunta A19, percebe-se que essa troca de informações existente serve para oportunizar e fomentar discussão coletiva dos bolsistas de forma a garantir o protagonismo de todos e, conseqüentemente, a melhoria da educação básica, porém há de se dar valor relevante e buscar entender o porquê (2/6) deles diz que não, que não há esses momentos. É necessário que o Programa Pibid/IFTM tenha sempre como

meta o diálogo entre todos os participantes, pois no Pibid é bem claro que não funciona o método monólogo. Vejamos alguns SUP comentarem sobre esses momentos:

*“Todo o trabalho era realizado uma vez por mês”.
 ‘Nossos encontros eram semanais na forma presencial dentro da escola, e mantínhamos contatos a medida que necessário durante o restante da semana.’
 “Semestralmente ou sempre que surgir a necessidade.”*

Pelos comentários dos Supervisores podemos inferir que os 2/6 que responderam não podem estar justamente solicitando que seja mais constante esses encontros e não somente quando se fizer necessário.

Quanto ao envolvimento do SUP com os bolsistas ID e a comunidade escolar, buscando atividades interdisciplinar, as respostas foram favoráveis e de uma grandeza impar para o Programa:

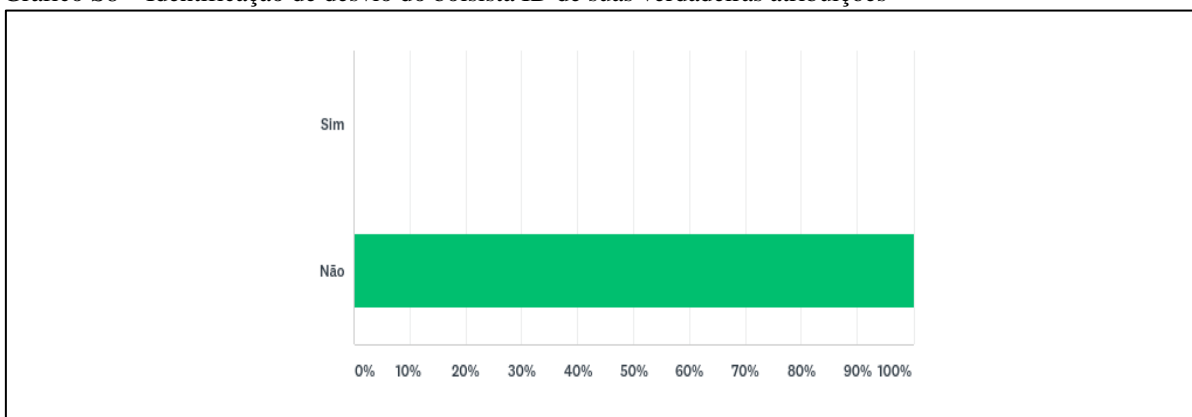
SUP6 – *“Realizamos a dinâmica - A Inclusão vista do lado de cá: Reconhecendo diferenças humanas em perspectiva vivencial” - Trabalhamos muito com vivências. Estamos sempre aprendendo com o outro e procurando melhorar a cada dia mais.”*
 SUP4 – *“Para a concretização do projeto, criamos uma comissão de professores, alunos, pessoal do setor administrativo da escola”*
 SUP1 – *“Visitas orientadas em hidrelétricas. Unimos Pibid UFTM e IFTM”*

Essa resposta do SUP1 nos leva a ver o Pibid além das fronteiras do IFTM, e buscando o diálogo que o Pibid deve sempre manter com outros da sociedade para se tornar cada vez mais pró-ativo, pois parcerias são de suma importância para o crescimento de toda a comunidade.

Quanto à parceria da direção das escolas para com o bom andamento do Pibid, os SUPs foram unânimes em destacar a sempre prontidão da direção, porém ressaltando o que já é, infelizmente, de conhecimento de nossa sociedade “o sucateamento das escolas”, veja a fala de do SUP4:

“Alguns projetos para serem realizados necessitam de materiais que muitas vezes a escola não disponibiliza, sendo assim, muitas vezes a escola mesmo querendo e tendo o interesse de participar do projeto, não pode, pois as verbas destinadas à escola já têm destino certo. Alguns materiais a direção da escola se empenha em arrumar ou conseguir doações, mas existem alguns materiais que necessitam de verba para serem adquiridos.”

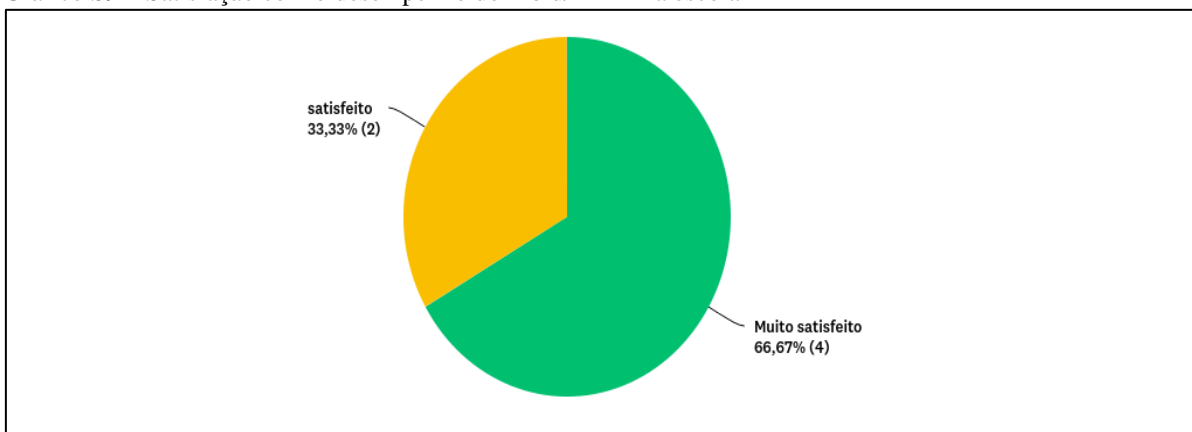
Gráfico S8 – Identificação de desvio do bolsista ID de suas verdadeiras atribuições



Fonte: A Autora (2018)

Os Supervisores foram unânimes em afirmar que nunca tiveram problema com desvio de função dos pibidianos, mas é sempre bom ficarem atentos com os bolsistas que fazem de tudo para assumir regência de sala mesmo sem ter o devido domínio (conforme relatado por uma bolsista ID), e ainda, o que é pior, apoiado por alguém da escola.

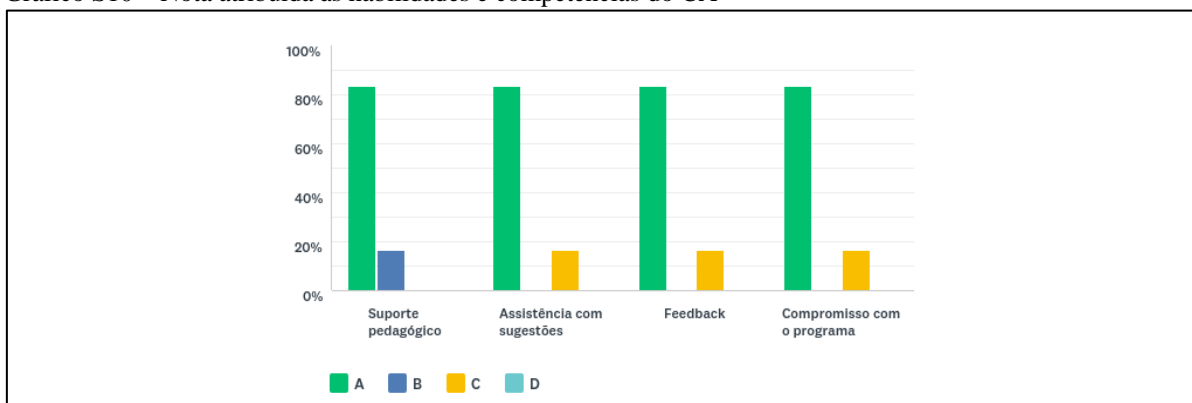
Gráfico S9 – Satisfação com o desempenho do Pibid/IFTM na escola



Fonte: A Autora (2018)

Houve unanimidade também nas respostas, todas com viés positivo, quanto ao desempenho do Programa em propiciar a formação inicial dos professores dentro do espaço escolar; quanto às atividades desenvolvidas dentro ou fora do ambiente escolar proporcionar a (trans)formação dos envolvidos e também quanto à relevância do Pibid para com a atual realidade da educação básica.

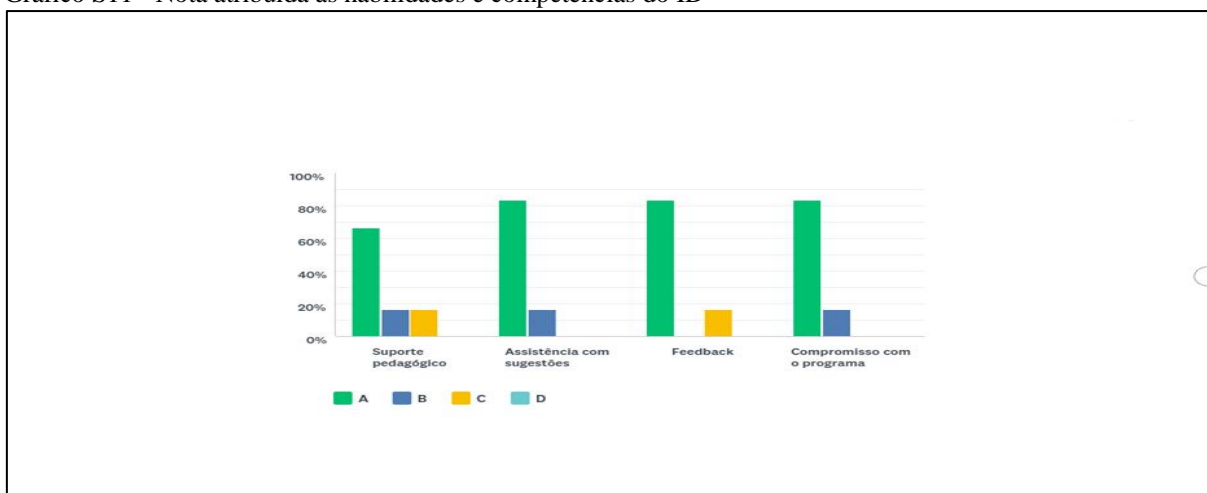
Gráfico S10 – Nota atribuída às habilidades e competências do CA



Fonte: A Autora (2018)

O gráfico acima explana a nota atribuída às habilidades e competências do CA. A partir do mesmo percebe-se também a necessidade de uma autoavaliação para melhorias constantes.

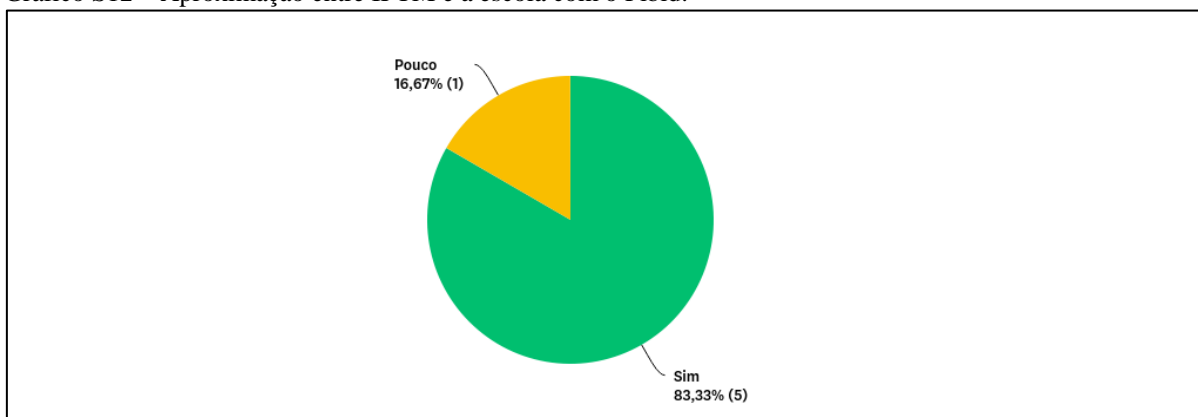
Gráfico S11 - Nota atribuída às habilidades e competências do ID



Fonte: A Autora (2018)

Dos 6 SUP que avaliaram os bolsistas ID e os CA, a maioria concorda que ambos são relativamente bons em todos os quesitos. Porém daremos atenção especial também a 1 SUP que deu média “C” quanto ao *feedback* tanto por parte dos ID como também do CA, o que nos leva a inferir, quando associamos à mesma pergunta feita aos bolsistas ID, que necessário se faz melhorar a comunicação entre todos.

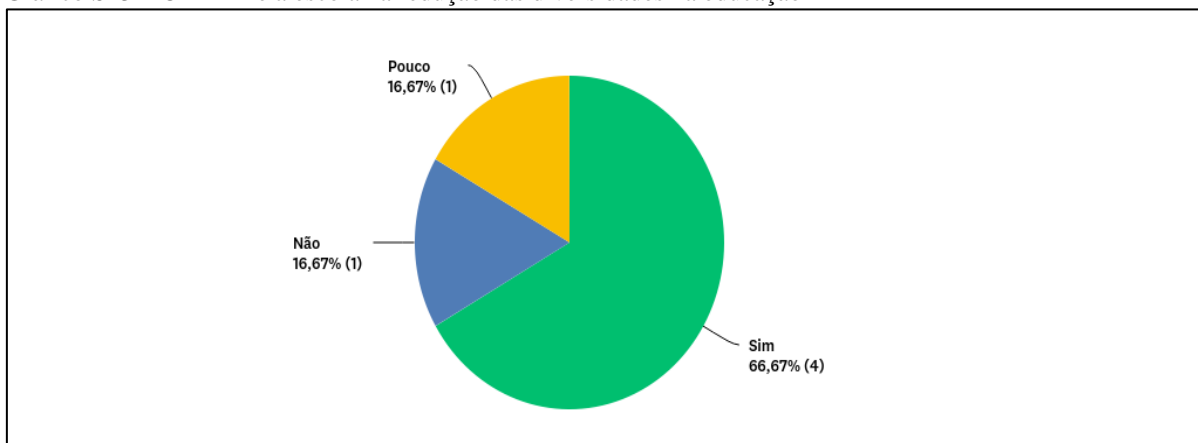
Gráfico S12 – Aproximação entre IFTM e a escola com o Pibid.



Fonte: A Autora (2018)

Se fizermos uma comparação com as respostas que os ID deram anteriormente, chegaremos a seguinte conclusão: houve aproximação sim, porém tudo depende de quem está à frente do programa. E o contato maior mesmo que há é entre bolsista ID e estudante da escola parceira, essa é verdadeiramente a aproximação que pode ser claramente vista também pelo comentário de um dos SUP: “*Os alunos e os pibidianos mantêm boas relações e crescem juntos*”.

Gráfico S13 – O IFTM e a escola na redução das diversidades na educação

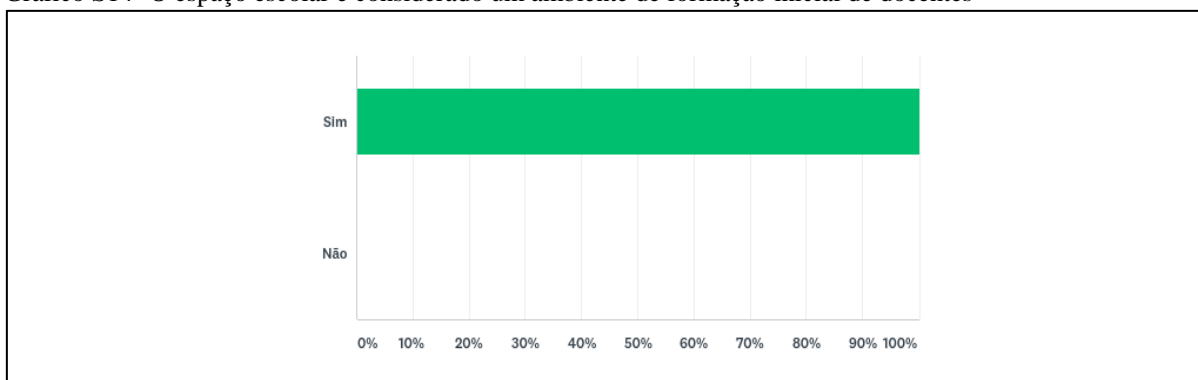


Fonte: A Autora (2018)

Sabemos que o foco principal do Pibid é a formação inicial de professores, porém fazendo uma analogia, peguemos o Urucum (*Bixaorellana*) como modelo de explicação palpável; para fazermos uso de suas sementinhas como tintura natural, necessário se faz, primeiramente, passar pelos espinhos de sua casca grossa. Assim, para termos professores imbuídos em transformar a realidade e diminuir a diversidade hoje existente e sentida pelos professores em exercício, necessitamos sim que os condutores desse Programa verifiquem,

baseando nos dados coletados, quando 33,34% dos questionados acham que o Pibid/IFTM pouco ou nada contribui para diminuir as diversidades na educação, e revejam o que se pode ser feito para que não haja diferença entre educação básica e superior, pelo menos onde o Pibid/IFTM atue, pois educação de A a Z; dos 0 aos anos em que se viver para aprender, tem de ter o mesmo peso e medida, pois educação é educação independente de posição.

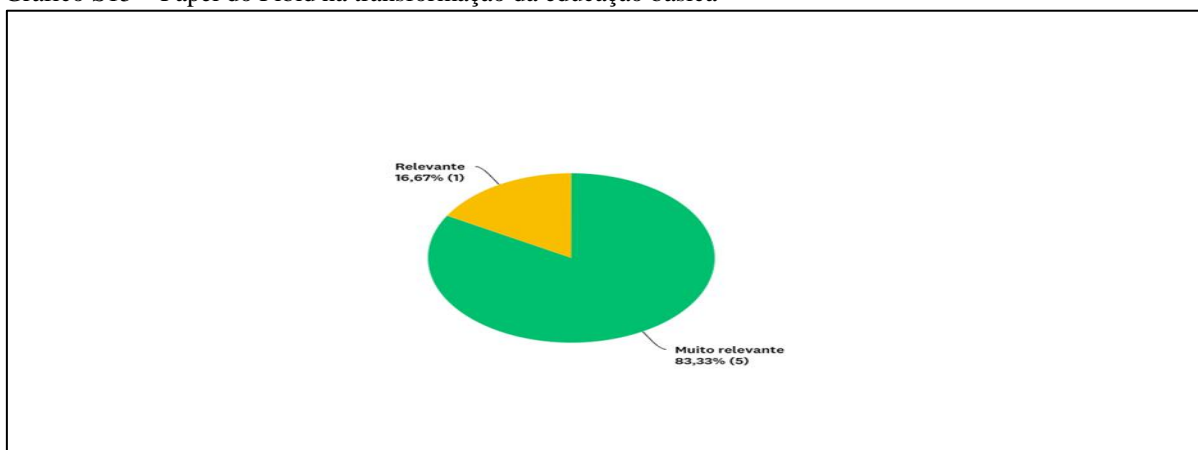
Gráfico S14- O espaço escolar é considerado um ambiente de formação inicial de docentes



Fonte: A Autora (2018)

É sabido que as instituições de ensino servem como um ambiente de formação inicial de docentes, pois é nestas que há a vivência e o conhecimento acerca das escolas públicas.

Gráfico S15 – Papel do Pibid na transformação da educação básica



Fonte: A Autora (2018)

A concordância dos SUP quanto à importância do espaço escolar como ambiente de formação inicial é geral. Como também é geral que o Pibid é relevante para a transformação da educação básica.

Relataremos agora o que houve com os 3/9 dos SUP que não responderam. O Sup7 não respondia ao questionário e nem e-mails a ele enviados, então em contato com o SUP1,

em 01 de março de 2018, por e-mail, ele nos informou que o SUP7 havia aposentado e que seria quase impossível manter contato com ele, assim desistimos dele. Já o SUP8, conseguimos contato, falamos com ele por e-mail em 03 de março de 2018, porém ele não quis responder ao questionário alegando que não era mais SUP, apesar das várias explicações dadas que os egressos também participariam, devido ao tempo/espço da pesquisa, mesmo assim não obtivemos resposta nem devolução do questionário com a negação. Dos três que não responderam ao questionário, o SUP9 foi o que mais nos chamou a atenção, devido suas colocações feitas por e-mail em 08 de março de 2018:

“Glaucia, acabei de ver todo o questionário aqui. Infelizmente não poderei respondê-lo. As perguntas que lá estão, não irei respondê-las por uma série de fatores que ao meu ver não aconteceu. Me desculpe, mas tenho que ser sincero”.

Mesmo diante dessa recusa, insistimos em saber os motivos, então, realizamos mais tentativas de contato por e-mail, único meio de que dispúnhamos. Transcrevemos, a seguir, o referido e-mail:

*Professor, mas a pesquisa não é para ser "bonitinha" e sim verdadeira...gostaria muito que falasse a verdade no questionário, seria de um enriquecimento. Não quero uma pesquisa falsa, que floreie e sim a verdade. Somente com a verdade se pode em futuro corrigir os erros. Se não vai responder pq não quer, eu entendo e aprovo. Mas se não responderá por não concordar com muitas coisas que deixaram a desejar, aí sim, ficarei lamentando, pois preciso muito montar o perfil verdadeiro do Pibid/IFTM de 2014 a 2017. Se não aconteceu tem como descrever e mostrar o caminho que poderia ter tomado p ser proveitoso.
Obs: seu nome não é divulgado ora nenhuma.
Grata*

Percebemos claramente que algo deixou o SUP9 muito contrariado, enquanto Supervisor, mas sem a fala dele não há como desenhar aqui um projeto de correção, pois ele não nos passou as falhas vistas por ele, ou nele, ou no Pibid/IFTM, ou nas escolas, assim ficaremos com essa lacuna.

Ao término das análises dos questionários, observamos, em todas as falas dos Supervisores, que o Pibid é um importante espaço de trocas de vivências, feita principalmente pelos licenciandos, entre IFTM e escolas de educação básica. À vista disso, constatamos que os licenciandos têm a oportunidade de transitarem de um mundo ao outro e refletirem nas amplas oportunidades de entendimento com o fito de elevar a qualidade do trabalho nas escolas e também no IFTM no que tange à formação docente.

Coordenadores Institucionais

“O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (MORIN, 2004, p. 36).

Assim se fez de fundamental importância contextualizar a fala de quem vive no cerne de toda essa história do Pibid/IFTM, para isso demos voz também aos professores universitários integrantes do Pibid, os formadores de professores (CI, CG e CA). Precisamos ouvi-los para termos um olhar para dentro do Programa, olhando com o olhar da formadora (IFTM).

A entrevista individual permitiu ao entrevistado responder espontaneamente as perguntas da pesquisadora e com isso tendo espaço para expor opiniões, pareceres e avaliações sobre a intervenção do Pibid na formação dos docentes; no impacto dessa formação nas escolas parceiras e a relação IFTM - escola.

Iniciaremos nossa transcrição da entrevista pela fala dos Coordenadores Institucionais, lembrando que nosso espaço temporal é de 2014 a 2017. Conheçamos um pouco sobre os CI:

| CI | GRADUADO | ÚLTIMAGRADUAÇÃO (ANO) | TEMPO DE PRÁTICA DOCENTE | TEMPO DE CI NO IFTM | MOTIVO DA SAÍDA |
|----|---|--------------------------|-----------------------------------|------------------------------|---|
| 1 | Filosofia e Direito | Doutorando (2018) | 24 anos | 6 meses | Licença para doutorado |
| 2 | Ciências Biológicas (bacharel e licenciatura) | Doutorado (2008) | 9 anos | 24 meses | Assumiu a CG |
| 3 | Ciências Biológicas (bacharel e licenciatura) | Mestrado (2013) | 5 anos | 19 meses | Ativo até o fechamento da pesquisa |

Todos foram unânimes em relatar que o Pibid além de trabalhar o ensino, também trabalha a pesquisa e a extensão. Um dos CI citou o trabalho dos pibidianos dentro da

penitenciária de Uberaba, explicando que há época foi feita parceria com a Secretaria de Direitos Humanos e com o judiciário para que a cada livro lido, o detento faria uma redação, os pibidianos corrigiam e era transformada em 10h de redução da pena. E esse projeto foi tão bem visto que a secretaria de direitos humanos aprovou na época um projeto de 25.000 reais para que o IFTM continuasse com o “Projeto Livrando”, e continuou; contudo, por segurança dos alunos, o projeto e o Pibid/IFTM foram descontinuados naquele local.

Sobre grupo de estudo, um dos CI relatou que já houve um grupo com encontros quinzenais, na época do curso de Ciências Sociais, porém não era especificamente sobre educação básica, mas os três concordaram que é uma boa proposta a se fazer a todos os envolvidos no Pibid.

Referente ao encontro Pibid/IFTM, com todos os pibidianos, coordenadores, supervisores e interessados no assunto em um só local, para troca de experiência, conseguiu-se fazer somente em fevereiro de 2018, anteriormente conseguia-se fazer, porém mais em grupos fechados, e nos encontros nacionais do Pibid, que inclusive um foi realizado em Uberaba, graças à parceria Pibid/IFTM e Pibid/UFTM³⁴.

Mesmo sendo a maioria das direções escolares pró-Pibid, houve no início algumas arestas a aparar, no início encontrou-se dificuldade com a direção até eles entenderem que a seleção dos SUP não poderia ser por indicação e sim por critérios, como por exemplo perfil para trabalhar com os pibidianos que irão atuar naquela escola. Teve também dificuldade na questão de trabalhar na escola em finais de semana, atendendo assim as necessidades dos pibidianos que trabalhavam durante a semana toda, e nessa questão o SUP teve que se comprometer com a direção e tomar a responsabilidade da preservação do prédio nos finais de semana.

Os três relataram que apesar de todos assinarem um documento onde reza sobre responsabilidades de todos os bolsistas, e que ao bolsista ID não pode ser dada a responsabilidade de uma sala, ou trabalhos administrativos, no início do projeto sempre há de se frisar essa questão, bem como a questão da responsabilidade do ID com a presença e dedicação às atividades a serem desenvolvidas.

Dois dos CI comentaram sobre o trabalho do subprojeto Interdisciplinar no cumprimento da “Agenda 21” (ECO 92 Rio/ONU), onde todos os envolvidos tentaram conscientizar a comunidade escolar quanto ao aspecto social, econômico, ambiental,

³⁴ Vide Carta de Uberaba.

levantaram as situações com todos daquele local, ouviram professores, servidores, alunos e até familiares sobre o meio ambiente e propuseram metas bem como alcançar cada meta.

Dois CI relataram o mesmo assunto, sendo que nenhum sabia da entrevista do outro: CI1 e CI3 disseram:

“Não existe um hiato entre o que se aprende no curso de licenciatura e a aplicação em sala e isso o pibidiano percebe, então estar na escola de educação básica é sim uma fonte de formação docente”

“Um exemplo é a diminuição entre teoria e prática, pois as vezes o que se via na teoria nem sempre poderia ser praticado no contexto daquela escola, pois as realidades de cada ambiente é diferente e assim conseguiram fazer adequações e ainda trazer essa vivência para a sala de aula na licenciatura”.

“o que ficaria no IFTM só em laboratório, foi colocado em prática” levaram o que desenvolveram no IF para aplicar nas escolas parceiras.

“Mesmo aqui sendo curso de licenciatura, vc chega e pergunta: Quem aqui quer ser professor? Poucos levantam as mãos e por alguma circunstância esses licenciandos se tornam bolsista ID e mudam suas escolhas ao verem que há gratificação sim em ser professor e que a profissão não é o “bicho de 7 cabeças” que eles achavam”.

Nesse contexto, os três CI falaram sem saber da fala um do outro sobre a importância de participar do Pibid, o estar na escola de educação básica, muda a opinião de muitos que entram na licenciatura sem querer ser professor e um dos CI acrescenta: *“a vivência desperta”*.

E todos os três foram unânimes em dizer que a bolsa Pibid é sem dúvida um controle de evasão nos cursos de licenciatura do IFTM.

Coordenador de Gestão

Sobre a entrevista com a Coordenação de Gestão, tive alguns arranjos a fazer, pois ao receber a relação de CG do Pibid, constatei que eram cinco no total, conforme consta no projeto de qualificação. Assim entrei em contato individual com cada um deles para agendar dia e hora para a entrevista. Um dos CG não quis gravar a entrevista, pois disse que ficou pouquíssimo tempo no cargo e que não teria nada de relevante para contribuir. Então fui ter-me com outros dois na cidade de Uberlândia e tive uma surpresa, eles eram CG em outro *campus* do IFTM e não no *Campus* Uberaba onde é desenvolvido o subprojeto Interdisciplinar, foco de nossa pesquisa. Assim, apesar de relevante toda a história relatada pelos CG do *Campus* Uberlândia decidimos manter somente a fala de dois CG do *Campus* Uberaba que têm ligação direta com o subprojeto pesquisado.

O CG como já explicado no decorrer dessa dissertação é um colaborador do CI, sendo que exerce praticamente todas as atividades do mesmo. No tempo por nós pesquisado (2014 a

2017) foi alternada a Coordenação de Gestão entre os dois membros que já expusemos como CI. E como as perguntas são as mesmas, tanto para o CI como CG, permanece válidas todas as respostas dos dois CI também para os dois CG, que são as mesmas pessoas, acrescentando apenas que um dos CG ao ser perguntado se estava satisfeito com sua atuação como CG relatou: “*O que senti é que eu poderia ter feito mais, ter me aproximado mais do CA e também das escolas parceiras*”.

O Pibid continua, então fica aí a dica desse CG para que haja mais aproximação, pois sabemos que o Pibid não é programa isolado, ele só funciona bem se for executado em conjunto por todos os envolvidos.

Coordenador de Área

Ao iniciar a série de entrevistas com os Coordenadores de Área, fui informada por um dos CA, durante a entrevista, que ele não era do subprojeto Interdisciplinar e sim de outro subprojeto, mas mesmo assim continuei a entrevista por ser ela muito enriquecedora de informações, estas relacionadas a outro subprojeto, por isso achamos por conveniente não usá-la nesta dissertação para não sair do foco do subprojeto Interdisciplinar.

Focamos na entrevista de quatro dos CA, que passamos agora a apresentá-los para melhor conhecê-los e compreendê-los dentro do Pibid/IFTM:

| CA | GRADUADO | ÚLTIMA GRADUAÇÃO (ANO) | TEMPO DE PRÁTICA DOCENTE | TEMPO DE CA NO IFTM | MOTIVO DA SAÍDA |
|----|---|------------------------|--------------------------|---------------------|---|
| 1 | Ciências Biológicas (licenciatura) | Mestrado (2012) | 16 anos | 35 meses | Por decisão da CI |
| 2 | Economia Doméstica (bacharel) | Mestrado (2015) | 26 anos | 10 meses | Por decisão da CI |
| 3 | Ciências Biológicas (bacharel e licenciatura) | Doutorado | 25 anos | 12 meses | Ativo até o fechamento da pesquisa |

| | | | | | |
|---|-----------------------------------|---------------|--------|----------|---|
| 4 | Ciências Biológicas (bacharel) | Pós-doutorado | 3 anos | 12 meses | Ativo até o fechamento da pesquisa |
|---|-----------------------------------|---------------|--------|----------|---|

Percebe-se que experiência docente não é problema para os CA do Pibid/IFTM. Como já relatado outrora esse Coordenador é o que diretamente lida com os bolsistas ID e com os SUP, vamos então, buscar em suas falas os prós e contras no andamento do Pibid/IFTM.

Na entrevista aos coordenadores de área o grupo foi unânime ao indicar o Programa Pibid como marco na formação docente. Na análise desse grupo o Pibid é o Programa que mais contribuiu para a formação dos professores, que era muito vaga somente com o estágio supervisionado, pois este tem um espaço curto e não propicia a vivência nas escolas logo da entrada ao curso de licenciatura, como o Pibid faz e ainda “prepara” o licenciando para tal estágio.

Os CA têm a mesma visão ao exporem que o Pibid levou o IFTM a buscar novas posturas formativas nos cursos de licenciatura ofertados, tentando epistemologicamente o uso de metodologias diferentes e formativas para uma melhor formação do futuro docente, para que este dissemine no presente das escolas onde atua como bolsista ID, contribuindo assim, também, para com a formação continuada dos professores da educação básica.

Outra observação dos coordenadores de área foi a oportunidade de retornarem para dentro das escolas, e a confiança e a credibilidade que essa presença deu ao trabalho dos licenciandos *in loco*; que as escolas parceiras começaram a querer o Pibid sempre presente na escola e poder dividir e somar todos juntos para o bem da educação básica.

O relato mais evidenciado pelos CA foi a significativa permanência dos bolsistas nos cursos de licenciatura até o final, evitando a evasão tão comum nesses cursos. Eles frisam que ser bolsista ID é sim um forte fator de permanência, pois permite ao licenciando não ter que trabalhar fora da área enquanto estuda e assim poder dedicar-se com foco exclusivo em se preparar para ser professor.

Uma fala muito interessante de um dos CA merece atenção especial por sugerir uma mudança nos processos: *“Deveriam os CA e os SUP serem escolhidos por edital, assim daria oportunidade de mais professores participarem, aprenderem e colaborarem”*

Nos próximos excertos, transparece outros alertas dos CA:

“Eu deveria estar mais presente nas escolas.”

“O que percebi em mim é que tenho que ser menos centralizador, talvez tenha dado

pouco espaço aos SUP.”

“Não ia sempre às escolas.”

“Percebi que após passar o curso de biologia para multi-periódico, em 2016, o envolvimento dos pibidianos aumentou significativamente, pois é um licenciando que não tem sua vida laboral ainda e pode se dedicar exclusivamente a aprender”.

Outro comentário de um dos CA chama a atenção para o seguinte fato: *“Onde o Pibid está o nível dos estudantes da escola parceira melhora”*. A percepção que aflora é que onde o Pibid está, desde que bem coordenado por todos os bolsistas Pibid, o nível dos estudantes da escola parceira melhora. Acresce-se que não adianta apenas estar, deve-se trazer a transformação no ambiente para o bem da educação básica e dos nossos licenciandos.

Todos os CA entrevistados tiveram a mesma opinião, achando muito salutar a ideia, ao ser perguntado a eles o que acham de um grupo de pesquisa sobre a educação básica que envolvesse toda comunidade Pibid/IFTM. Então, estabelece-se um preceito para que montem um grupo de estudo sobre a educação básica aberto a todos que se interessem pela educação básica brasileira.

É importante reiterar que havia outros questionamentos realizados ao SUP e ao ID; no entanto, a descrição dos mesmos ocorreu apenas em formato de texto, como justificativa para os dados obtidos nos gráficos já explanados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo interpretar, no espaço temporal 2014 a 2017, a percepção dos bolsistas diante do subprojeto Interdisciplinar Educação Ambiental (Pibid/IFTM) *Campus* Uberaba, seja na formação dos licenciandos, seja no apoio às escolas parceiras. Escolhemos esse subprojeto, pois o mesmo abarca licenciandos de três cursos do IFTM: Ciências Biológicas, Química e Ciências Sociais. O Pibid passou a vigorar nos cursos superiores de licenciatura a partir de 2009 e no IFTM em 2011. Entretanto, só foi transformado em política pública em 2013, com o foco no resgate e incentivo da formação do futuro professor. O Programa foi muito bem aceito desde o início, porém poucas universidades participaram das chamadas iniciais da Capes, pois de princípio havia algumas restrições. No entanto, a participação nas chamadas, hoje, supera em muito a oferta.

Os resultados desse programa começaram a ser apontados, nacionalmente, a partir de estudos e publicações de trabalhos no ano de 2013. As bolsas desse projeto, de valores referência 2017 foram: R\$ 1500,00, R\$ 1400,00, R\$ 1400,00, R\$ 765,00 e R\$ 400,00, respectivamente, aos Coordenadores Institucionais - ID (professor da licenciatura), Coordenadores de Gestão - CG (professor da licenciatura), Coordenadores de área - CA (professor da licenciatura), Supervisores - SUP (professor da escola de educação básica parceira) e Bolsistas de Iniciação à Docência-ID (estudantes da licenciatura).

Em um país onde nunca havia tido adjutório para a formação de professores, ter o Pibid, seja para as universidades, seja para as escolas tornou-se um diferencial de empoderamento. E, para concluir sobre nossos objetivos, ao chegarmos aqui devemos refletir e ter um olhar crítico sobre nossos próprios dados levantados e expostos, independentemente dos resultados alcançados sobre o Pibid/IFTM, sejam positivos ou negativos. Esperamos mesmo é que seja propulsor de mudanças de hábitos e/ou continuidade do que já vem dando certo.

O assunto por nós abordado é muito amplo e não se esgotará enquanto houver seres que acreditam que a educação cidadã é o caminho mais curto para a melhoria da sociedade em geral. É por meio de pesquisas como esta, que buscam mostrar a realidade para transformá-la ou reforçá-la, que conseguiremos contribuir para que coloquem a educação no trilho da evolução moral e cognitiva que a maioria da sociedade clama, espera e merece.

Assim, perseguindo nossos objetivos, fizemos o seguinte questionamento: o Pibid como política pública proporciona aos licenciandos a observação de experiências

metodológicas e práticas docentes efetivas para o fortalecimento da formação para o trabalho docente nas escolas públicas e, conseqüentemente, o aprimoramento da educação básica? Tal questão esclarece sobre a crença de que pesquisando sobre o Pibid, é possível contribuir com o Programa e, dessa forma, conseguiremos em futuro próximo tornar proeminente a profissão professor em nosso país, como já ocorre em outros países de primeiro mundo. A cultura de que nós brasileiros gostamos de copiar tudo o que há em outros países deveria reverter a desvalorização do professor e, conseqüentemente, da educação (principalmente da básica).

A formação do professor não pode convalescer por pressupostos neoliberais, pois assim se tornaria mais objeto do que sujeito em meio a uma sociedade que sem uma educação cidadã se torna cada dia mais massa de manipulação (política, religiosa...). O professor, sendo sujeito e não objeto, consegue pôr em prática, iniciando dentro da escola, como deve ser a verdadeira política (um conjunto “de” “para”), pois nossa vida é política, assim já ensinava Aristóteles, e quer queira ou não fazemos e/ou vivemos na política. O professor consegue desenvolver dentro de sua metodologia profissional a emancipação da sociedade na qual está inserido, e é justamente aí que a classe é forte, mas ainda não se apercebeu disso. Assim, o IFTM tem um grandioso dever a cumprir, e acreditamos esteja cumprindo, pois forma professores nas bases dos conceitos de emancipação e autonomia dentro de seus cursos de licenciatura. Uma formação que incorpore esses ideais só tem a contribuir com a profissão e, conseqüentemente, com a sociedade que ganhará um cidadão capaz de reger não só uma matéria específica, como também interligar a essa matéria a política, o social, o ético, o econômico, dentre outros assuntos que envolvem uma sociedade. E é justamente por isso que defendemos essa política pública “Pibid” que condiciona experiências enriquecedoras para os cursos de licenciatura.

Em nosso levantamento bibliográfico, no que diz respeito à formação de professores, percebemos que o Pibid é um programa ímpar para todas essas conquistas. Todavia, para termos certeza dos benefícios desse programa dentro do IFTM, traremos para essa conclusão a voz dos seguintes bolsistas Pibid/IFTM (41 ID, 6 SUP, 4 CA, 2 CG e 3 CI), que desenharam, verbalmente, a rota do mapa Pibid/IFTM, com muitos detalhes que se interligam, levando-nos a acreditar na veracidade das respostas já que os questionários e as entrevistas foram aplicados individualmente. Iniciaremos nosso relato com as vozes vindas dos questionários aplicados com os ID e os SUP, intercalando as entrevistas feitas com os CI, CG E CA. Quanto ao sexo dos participantes, ambos (ID e SUP) têm predominância o sexo

feminino e a maioria reside na cidade de Uberaba; já entre os Coordenadores há um equilíbrio entre feminino e masculino, mas, mesmo assim, o feminino predomina. Nossos participantes são também relativamente jovens, sendo que a maioria dos ID tem em média 28 anos, os SUP 35 e, entre os Coordenadores, a média é 40 anos.

Como foi demonstrado durante a pesquisa, por dados gráficos, o curso que mais bolsista mantém no subprojeto Interdisciplinar é a Licenciatura em Ciências Biológicas; seguida, de acordo com dados gerais da Secretaria do *Campus* Uberaba, pela Química e, posteriormente, pelo Curso de Ciências Sociais, sendo que este deixou de ofertar vagas no ano de 2012, por isso se integrou ao subprojeto Interdisciplinar em andamento, em razão de os Coordenadores Pibid/IFTM, com o fim do curso, se preocuparem em realocar os licenciandos remanescentes para que eles também tivessem a oportunidade de continuar participando do Pibid. A Biologia e a Química também são as formações dos SUP e dos Coordenadores, sendo a maioria licenciada nessa área – uma questão a ser revista, pois no caso desse subprojeto, que abrange mais de um curso, seria interessante a presença de professores das áreas abrangidas pelo subprojeto, e não só de uma área. Isso também atenderia aos professores que sugeriram um edital para integração de professores nos subprojetos, dando assim oportunidade igual a todos, dentro de um intervalo de tempo para cada um.

Houve participação de egressos tanto dos SUP como também dos Coordenadores, porém com os ID a maioria dos respondentes foi egressos, o que nos levou a refletir que seria interessante um olhar mais atento da Coordenação Institucional para eles, buscando uma sistemática de registro e acompanhamento, logo, cumprindo as recomendações da Portaria Capes nº 096/2013, especialmente os artigos 6º e 8º, e do item “egressos” da proposta do projeto institucional. Sobre a bolsa Pibid, percebemos que há a necessidade de um diálogo com todos os participantes para entenderem que, apesar das dificuldades financeiras pelas quais nossa sociedade passa, o aprender, o ensinar, o compartilhar e o vivenciar não podem ser subjugados por um valor monetário. A bolsa é importante sim, visto que vivemos em um mundo capitalista, e confirmada por meio do comentário geral de todos os bolsistas que a bolsa evita a evasão nos cursos de licenciatura. Caberia ao Pibid/IFTM frisar para todos os bolsistas que essa bolsa acabará um dia, mas as conquistas feitas por todos dentro do espaço escolar, no ensino superior e/ou na educação básica, durarão eternamente.

Ao solicitar que os ID e os SUP fizessem uma análise sobre as habilidades de um e de outro e também sobre o CA e deste sobre aqueles, ficou claro que a falta de diálogo é um

problema a ser resolvido, pois dentro de um subprojeto em que a maioria dos participantes assinala as atividades como positivas, há de se fazer sempre presente o diálogo, pois, como já dizia um velho conhecido dos brasileiros, “quem não se comunica se trumbica”. Dentro dessa linha também, ficou clara a aclamação dos ID para que haja mais *feedback* por parte dos SUP, porém a retórica dos SUP e dos CA para com os ID é a mesma. Dentro da organização pedagógica que deve ser envolvida por todos (CI, CG, CA e SUP e ID), percebemos que os ID solicitam mais (re)flexão sobre as atividades desenvolvidas no dia a dia nas escolas, levou-nos a inferir que seria prudente os CA e os SUP verificarem uma maneira mais rotineira de realizar esses momentos de (re)flexão de atividades.

Nesse cenário, a colaboração dos SUP é de total importância para o Pibid, devido a sua experiência em sala de aula, apesar de que esse subprojeto Interdisciplinar trabalhava mais a prática extraclasse e interdisciplinar, o que foi muito importante (segundo os SUP e Coordenadores). Para se conseguir dos estudantes da educação básica maior participação por envolver todo um conjunto de atividades da Agenda 21 da Rio/ONU sobre meio ambiente e tentar conscientizar as pessoas em relação ao aspecto social, econômico e ambiental, o grupo do Pibid/IFTM buscou montar atividades atrativas e incentivadoras que levassem os estudantes da educação básica a perceberem o valor da educação ambiental para toda a sociedade. Os ID colocaram em seus questionários a falta de espaço para exporem seus resultados, porém, sobre essa questão, acreditamos que a solução já iniciou, com a oportunidade de exposição dos trabalhos no 1º Seminário Institucional do Pibid/IFTM, ocorrido em fevereiro/2018, no *Campus* Uberaba e as oportunidades também de exposição no ENALIC. O levantamento dessa pesquisa infere que os CA e SUP busquem proporcionar mais a “roda de conversa” dentro do ambiente escolar, a fim de que não só os ID, mas também toda a escola possa participar.

A maioria dos ID também relatou que as escolas não são incentivadas a protagonizar o processo de formação docente, porém quando a pergunta é se as escolas incentivam a permanência dos bolsistas ID na educação básica, houve uma quebra de opinião, com pequena margem de diferença entre “sim, incentiva” e “não, não incentiva”. Com a percepção de que o momento é de intervenção, sugerimos que o Pibid/IFTM se aproxime mais das escolas públicas parceiras para fazer com que essas, num todo, percebam que o Pibid, apesar do foco na formação de professores, não é responsabilidade só dos bolsistas, mas de toda a escola parceira, sendo esta a primeira a sentir os efeitos positivos da parceria.

Sobre ser professor, todos os participantes, seja por questionário, seja por entrevista, foram unânimes em comentar que acontece algo (a vivência) com a maioria dos licenciandos, pois ao chegarem à licenciatura não querem ser professor, somente licenciado, mas após passarem pelo Pibid, vivenciarem a escola, decidem por sê-lo. Salvo algumas exceções no grupo de ID que declararam que realmente não se identificam com a licenciatura, mas que a assumiriam como segunda opção (infelizmente há pessoas que colocam a educação em segundo plano). E a maioria dos bolsistas ID acredita sim que conseguiram influenciar positivamente os professores das escolas parceiras por onde passaram.

A maioria dos bolsistas ID concorda que o Pibid teve importância relevante em sua formação. Os SUP se mostraram satisfeitos com o resultado do Pibid em suas escolas e os Coordenadores se expressaram muito motivados com todo o resultado alcançado, declarando em entrevista que após o Pibid o número de concluintes da licenciatura aumentou significativamente. Sobre a aproximação IFTM/escola de educação básica parceira, apesar da maioria dos ID, dos SUP e todos os Coordenadores afirmarem que “sim”, houve aproximação, percebemos por algumas falas de ID e de SUP que a dicotomia ainda persiste, situação histórica que não será sanada de um ano para o outro, mas o Pibid/IFTM, dentro de suas possibilidades vem tentando amenizar essa situação.

Em relação à adversidade existente entre os dois níveis de educação (superior e básico), 2/3 dos SUP acreditam que houve uma diminuição nessa diversidade e 1/3 diz que nada ou pouco foi trabalhado nesse sentido. Já os Coordenadores afirmam que houve sim a diminuição, haja vista que todos os produtos pedagógicos construídos em aula da licenciatura do IFTM, foram usados também nas atividades do Pibid/IFTM nas escolas parceiras e se tornaram produtos dessas escolas para que outros professores pudessem usar em suas aulas.

Conforme constatado em nossa pesquisa, realmente o Pibid é um muito relevante para a formação inicial dos professores, bem como para a escola em relação aos alunos dela, que ali têm a oportunidade de visualizar novos horizontes por intermédio de atividades extraclasse programadas pelos bolsistas ID, Supervisores e Coordenadores de área. Sabemos da desvalorização da profissão professor por todo o território nacional, seja por acúmulo de tarefas e responsabilidades (jornada dupla/tripla), sucateamento das escolas (material e pessoal), salários baixos; tudo isso ainda adicionado por uma má formação profissional, oferecida por muitas faculdades que aproveitaram a mercantilização da educação para faturar economicamente, sem se importarem com o “produto final”, sim, produto, pois os

licenciandos para muitas dessas faculdades é apenas mais um número. Infelizmente sendo mais um número também na sociedade, ao ser lançado no mercado, se submetendo a toda forma de desvalorização mencionada.

Para que possamos vislumbrar perspectivas positivas na Educação, necessário se faz que paradigmas em relação a ela sejam repensados e nada melhor para essa quebra do que a sinergia IFTM/escolas parceiras. Reunindo duas instituições dicotômicas, a formadora e aquelas que irão receber os formados, ou seja, as instituições de ensino superior (socialmente responsáveis) se unirem às escolas de educação básica na formação docente dos seus docentes. Ficou muito claro que o Pibid/IFTM realmente desenvolve com seus licenciandos a teoria e a prática e motiva a renovação metodológica, principalmente, levando o lúdico para dentro das escolas, facilitando o aprender.

Observamos também que o programa é incentivador do trabalho em equipe e que, se um dos bolsistas, principalmente os CA, SUP e ID, não se dedicarem, todo um esquema montado para aquela escola tende a ser perdido e, com isso, todos perdem direta ou indiretamente. E, nesse quesito, houve uma aclamação geral nas vozes da maioria de que necessário se faz mais envolvimento de todos, pois é consenso que, para haver realmente mudanças, há de se viver o ambiente a ser mudado para poder promover além da prática docente, o diálogo entre o Pibid/IFTM e as escolas parceiras. Sem utopia, pois sabemos que não é uma tarefa fácil, mas é uma tarefa possível. Percebemos, ainda, pelas vozes, que há problemas históricos a serem vencidos e, dessa forma, o programa precisa se fortalecer com participação maior da equipe da escola parceira, bem como da equipe dos professores da licenciatura que queiram realmente o melhor para a educação pública. Parafraseando Kant, assim é: aquilo que só beneficia você não é política é egocentrismo. Então, se os envolvidos no Pibid/IFTM querem que ele se firme como uma política pública com efeitos benéficos para a educação, essa é a hora de pensar no coletivo.

Não podemos deixar de relatar nessa conclusão que houve várias falas sobre a formação continuada, tendo sido exposto que alguns SUP voltaram a frequentar a academia (*lato e/ou stricto sensu*) justamente após o Pibid, pois passaram a conhecer melhor o IFTM e seus cursos; e ainda interagindo com os bolsistas ID e CA (que também é uma forma de educação continuada), pois recebem e passam a eles muitas vivências, preparam juntos atividades e a escola recebe equipamentos e materiais didáticos que sozinho esse professor (SUP) nunca conseguiria levar para sua escola. Gostaríamos, da mesma maneira, de expor que

uma das perguntas feitas aos Coordenadores, causadora de muito impacto foi sobre o Pibid/IFTM formar um grupo de estudos sobre “educação básica”, e foi unânime o interesse de todos sobre o assunto. Reiteramos a sugestão de se criar um grupo de estudo sobre educação básica, que acreditamos servirá para minimizar a dicotomia histórica entre as duas esferas educadoras.

Relatamos aqui nossa dificuldade, durante a pesquisa, em encontrar dados sobre o Programa Pibid/IFTM no site do IFTM, no endereço <<http://www.iftm.edu.br/proreitorias/ensino/pibid/>>, uma vez que poderia conter tais informações e há apenas alguns dados defasados, faltam muitas informações importantes sobre o Programa dentro do IFTM. Seria muito interessante uma página bem organizada e informativa para que o Pibid/IFTM possa mostrar sua importância e, também, a transparência dos Coordenadores que lidam com esse projeto no IFTM. Um exemplo de Universidade com o site bem organizado sobre o Pibid é o da Universidade Federal de Viçosa (<<http://www.pibid.ufv.br/>>), vale a pena assemelhar.

E, terminando nosso levantamento e conclusão sobre esse importante programa dentro do IFTM, salientamos que em 2018 o Pibid passará, segundo o MEC, por uma modernização. Essa passagem já gerou bastante diálogo entre Universidades e MEC, até a negação de fato, no dia 02/04/2018, dando fim aos Projetos dos Editais nº 61 e 66/2013, que, segundo o MEC, não foram descontinuados, apenas finalizados no tempo do Edital. Sendo assim, os Projetos terão uma lacuna entre março e agosto de 2018 sem bolsas, as quais serão retomadas a partir de 01/08/2018, caso a IES seja aceita nos novos editais que já estão abertos (Edital 07 e 08 de 2018). Não tivemos tempo para debruçar totalmente sobre os novos editais, porém de uma coisa temos certeza: o Pibid continua.

REFERÊNCIAS

ANPED. **As Políticas de Desmonte da Educação Pública**. página 23 e 24 da Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1013120118.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BARBOSA, Marinalva; DANTAS, Fernanda (Orgs.). **Reflexões sobre a formação inicial de professores no Pibid**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 8. (impressão digital).

BARBOSA, Marinalva; GONÇALVES, Amanda Regina; GAYDECZKA, Beatriz; DANTAS, Fernanda Borges A.; BARBOSA, Juliana Bertucci; FERNANDES, Natalia Morato (Orgs.). **A Boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 14. (Coleção Fazer A-parecer)

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edição 70, LDA, 2011. p. 125.

BARRETTO, E. S. S. **Universidade e educação básica; lugares e sentidos da formação de professores**. In: Cunha, C.; Sousa, J. V.; Silva, M. A. (Orgs.). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis*. Brasília: Faculdade de Educação, UnB; Liber Livro, 2012. p. 179-197.

Revista Brasileira de Educação. v. 20 n. 62 jul.-set. 2015 Revista BDTD. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>> Acesso em: 28 jul.2017.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>> Acesso em: 28 jul.2017.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade** Acta Scientiarum. Education [online] 2012, 34 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 10 de junio de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303325733002>> ISSN 2178-5198

BOBBIO. N.; MATTEUCCI. N.; PASQUINO. G. **Dicionário de Política**. VOL. I. 11. ed. Tradução Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. Brasília: Editora UNB, 1998. pp. 247, 481.

BRASIL. **Ministérios do Meio Ambiente. Agenda 21**. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21>>. Acesso em: 15 mar.2018.

_____. **OS INSTITUTOS FEDERAIS** Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Eliezer Pacheco. p. 11. Disponível em:<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013531.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

_____. LEI Nº 6.545, DE 30 DE JUNHO DE 1978. **Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6545.htm>. Acesso em: 17 fev.2018.

_____. Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. **Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial**. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 fev.2018.

_____. Lei 378, de 13 de janeiro de 1937. **Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 fev.2018.

_____. EDITAL N°001/2011/CAPES, de 15 de dezembro de 2010. **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 17 fev.2018.

_____. **Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 03 dez.2017.

_____. 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, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 10 mar.2018.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. **Estabelece Diretrizes Para O Processo de Integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, Para Fins de Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Ifet, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.** Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre A Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e Dá Outras Providências.** Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 17 fev.2018.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta O § 2º do Art. 36 e Os Arts. 39 A 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Que Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e Dá Outras Providências.** Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 23 jan.2018.

_____. 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.** 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 14 fev.2017.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm> Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Ementa 14, de 12 de setembro de 1996. **Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições**

Constitucionais Transitórias. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 10 jun.2017.

_____. Lei 11.502. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm>. Acesso em: 14 fev.2017.

_____. Lei 12.695, de 25 de julho de 2012. **Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>. Acesso em: 14 fev.2017.

_____. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 dez.2017.

_____. Lei 8.752 de 09 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. **Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm>. Acesso em: 14 fev.2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 fev.2017.

_____. Nota técnica nº 020, de 21 de novembro de 2014. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_e_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf> Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Dados Ideb 2015**. MEC/ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-ideb-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206>. Acesso em: 19 dez. 2017.

_____. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. **Anexo I Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Capítulo I – Disposições Gerais Seção I – Da Definição**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. **Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. **CAPEES. Manual de Concessão de Bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/422014-Manual-CBP.doc>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 14 fev.2017.

_____. **RELATÓRIO DE GESTÃO 2009-2012**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. **RELATÓRIO DE GESTÃO PARFOR**. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

CARTA DE CURITIBA. Ano 2016. Disponível em: <http://pibid.ufsc.br/files/2017/01/carta-de-curitiba_forpibid_2016.pdf>. Acesso em: 15 jan.2017.

CARTA DE NATAL. Ano 2014. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/232015-CARTADENATAL.pdf>>. Acesso em: 15 jan.2017.

CARTA DE UBERABA. IV Encontro Nacional das Licenciaturas – ENALIC e III Seminário nacional do PIBID, 2013. In: BARBOSA, Marinalva V. et. al. (org.) **A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015. p. 407-411.

_____. **Clavatta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho Necessário, v.3, n.3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 10 jun.2017.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação; sentido oculto ou

problemas de concepção? In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. O. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 fev.2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2014, vol.44, n.154 [citado 2017-06-10], pp.912-933. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000400912&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142913>. Acesso em: 10 jun. 2017

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução Maria Ermantina Galvão. Revisão e tradução Mônica Stahel. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

FGV. CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

FONSECA, M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1998, vol.24, n.1, pp.37-69. ISSN 0102-2555. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>>. Acesso em: 28 fev.2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 39.

_____. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 47.

_____. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 1997. p. 19.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Professional education policy in the Lula's administration: a controverted historical trajectory. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>.

_____. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Ciavatta. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. 2003. p. 93, 114. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 15 dez.2017.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**. 14 (2), p. 3-11, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>> Acesso em: 10jun. 2017.

GATTI, Bernardete. **A formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 25, n. 57, jan./abr. 2014. p. 33. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 14 fev.2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008. pp. 43, 121_2. <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 05 dez.2017.

HERÁCLITO de Éfeso, Coleção Os Pensadores, 1996, p 33/353 - **A UNIDADE DOS OPOSTOS**. Os PRÉ-SOCRÁTICOS VIDA E OBRA - Editora Nova Cultural. São Paulo, SP.

IFTM. RESOLUÇÃO Nº 109/2011, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a alteração da matriz curricular, revisão e atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/conselho-superior/resolucoes/.109/2011>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/uberaba/cursos/graduacao-presencial/licenciatura-em-quimica/aspectos/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/uberaba/cursos/graduacao-presencial/licenciatura-em-ciencias-biologicas/aspectos-legais/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Histórico. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/uberaba/instituto>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/proreitorias/ensino/campi/>>. Acesso em: 23 jan.2018.

_____. RELATÓRIO AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2015. Disponível em: http://www.iftm.edu.br/cpa/pdf/relatorio_CPA_2015.pdf. Acesso em: 26 abr. 2018.

_____. Missão, visão. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/pdi/missao/>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

INCONTRI, Dora. **A Educação Segundo o Espiritismo**. 4. ed. São Paulo, SP: Comenius, 2003, p. 42/248.

INEP. CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016. **Notas Estatísticas**. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> e

<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 15 mar.2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. pp. 156, 158_159, 166, 189_190, 201

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. in: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Átomo e Alinea, 2010. p. 13. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>> Acesso em: 10 jun.2017.

LIBERATI, Wilson Donizete. Adolescente e ato infracional. Medida socioeducativa é pena? São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2003.

MACHADO, Martha de Toledo. A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos. São Paulo: Manole, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARTINELLI, M. L. **O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social**.

NESPI nº 1. São Paulo: PUCSP, 1994.

MOREIRA, J. de O; SALUM, M. J. G.; OLIVEIRA, R. T. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades/ Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016. 250p. *Palavras do CFP Mariza Monteiro Borges Presidente do Conselho Federal de Psicologia (CFP)

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004. p. 36.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. 2011. p. 9. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/304349-O-Regresso-dos-professores/>>. Acesso em: 14 fev.2017.

_____. **A. Formação de professores e profissão docente**. Portugal: Universidade de Lisboa. p.12 de 27. 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 15 dez.2017.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110.

PACHECO, R. G.; CERQUEIRA, A. S., Legislação Educacional. 4. ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2013. p. 26.

PALMA FILHO, J. C. Caderno de formação. Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento. volume 1. História Da Educação Brasileira. São Paulo: Unesp - Universidade Estadual Paulista, 2010. pp. 10, 101.

QEDU. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/152207-ji-ee-quintiliano/compare>>. Acesso em: 15 mar.2018.

QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (Orgs.) **O Trabalho Docente: Teoria & Prática**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Pioneira, 1999.

REIMERS, Fernando. diretor do Programa de Políticas de Educação Internacional da Universidade Harvard. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/10/1925283-educar-aluno-nao-e- apenas-ensinar-conteudo-diz-professor-de-harvard.shtml>>. Acesso em: 06 dez.2017.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986. pp. 50, 136_137, 154, 160, 169.

SAVIANI, Dermeval. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD / com comentários de Dermeval Saviani ... (et al). – São Paulo: Cortez, ANDE,1990. p. 103_4.

_____. Dermeval. Entrevista com Dermeval Saviani – PNE. seg, 07/04/2014 - 22:42 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Entrevista com Dermeval Saviani – PNE. Acesso em: 15 dez.2017.

SOUZA, F. C. **Escrevendo e Normalizando Trabalhos Acadêmicos**. Um guia Metodológico. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001. p. 59.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 244.

TEIXEIRA, G. J. de F. Os quatro pilares da educação Pistas e recomendações (Capítulo 4). In: DELORS, Jacques Delors. **Educação – um tesouro a descobrir**. UNESCO: 2010. p. 31_32.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A Pesquisa Qualitativa em Educação. O Positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987. pp. 14, 146.

UFV. Disponível em: <http://www.pre.ufv.br/docs/Relatorio-Final_PIBID_UFV_2008-2010.pdf>. Acesso em: 23 jan.2018.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 27.

VIDIGAL, Cláudia. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/07/mudancas-no-eca-garantem-mais-protecao-a-vitimas-de-violencia>>. Acesso em: 23 jan. 2018. * Cláudia Vidigal secretária nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Fonte: Portal Brasil, com informações da Câmara dos Deputados, do Ministério da Justiça e Segurança Pública, do Portal Planalto, da Agência Brasil e do Diário Oficial da União.

VILLELA, Heloisa de Oliveira. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95 – 134.

APÊNDICE A

ESTE QUESTIONÁRIO TEM COMO OBJETIVO CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE AS IMPRESSÕES DOS **BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA** EM RELAÇÃO AO PIBID.

Nome completo:

Sexo Masculino Feminino

Estado civil

Cidade onde reside

Idade atual: ___ anos

1. Qual licenciatura fez ou faz no IF'TM *Campus* Uberaba:

- Ciências Biológicas
- Ciências Sociais
- Química

2. Quando entrou nessa licenciatura: ___/___ [mês e ano]

3. Período em curso:

1º

2º

3º

4º

5º

6º

7º

Concluído em: ___/___ [mês e ano]

4. Qual o seu tempo de atuação como bolsista Pibid:

De 0 a 6 meses

De 7 a 12 meses

De 13 a 18 meses

De 19 a 24 meses

Se ficou menos de 12 meses explique o motivo

5. Você queria estar ali como bolsista? sim não

Se não, explique o motivo

6. De 0 a 10 (sendo 10 satisfetíssimo) que nota você daria às suas habilidades e competências enquanto bolsista ID:

Dedicção de ao menos 8 (oito) horas semanais às atividades do projeto

Elaboração de portfólio com o registro das ações desenvolvidas na escola

Apresentar os resultados de seu trabalho no seminário de iniciação à docência promovido pela IES

7. Abaixo os objetivos do Pibid, qual(is) você viu acontecer no Pibid/IFTM?

- Valorizar o magistério
- Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas
- Promover a integração entre educação superior e educação básica
- Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar
- Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas
- Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública

8. De 0 a 10(sendo 10 satisfetíssimo) que nota você daria à sua vivência na escola de educação básica, como você se vê ou se viu envolvido nas atividades realizadas como bolsista Pibid em relação a:

- Construção de material pedagógico com os professores da escola
- Construção de material pedagógico com os professores da escola e do IFTM
- Aplicação/realização de atividades em sala de aula com o professor Supervisor
- Reflexão desses professores sobre as atividades realizadas para entender melhor a didática

9. Em sua opinião as escolas públicas de educação básica são incentivadas a protagonizar o processo de formação docente?() Sim () Não

Se sim, quem as incentiva e como? E você, durante seu tempo de bolsista ID é/ou foi incentivado, pela escola, a permanecer na docência?

10. Antes de participar do Pibid você tinha a intenção de seguir na carreira docente da Educação Básica? () Sim () Não

11. E após participar do Pibid, você tem a intenção de seguir na carreira docente da Educação Básica?

- Sim
- Não

12. Dentre as experiências vivenciadas no Pibid/IFTM e na Escola de Educação Básica, cite uma que mais lhe motivou ou motiva a seguir na carreira docente.

13. Dentre as experiências vivenciadas no Pibid/IFTM e na Escola de Educação Básica, cite uma que mais lhe (des)motivou ou (des)motiva a seguir na carreira docente.

14. Você acha que sua contribuição no projeto influenciou ou influenciará os professores da escola onde esteve bolsista a modificar e/ou mudar as práticas docentes em prol da melhoria do ensino na Educação Básica? ()Sim ()Não

Se sim, relate sua contribuição que julga mais relevante e que lhe marcou
Se não, por qual motivo?

15. Qual foi ou é a maior dificuldade encontrada por você durante seu período de atuação no PIBID dentro da escola de educação básica?

16. Para você, o que é ou foi o Pibid em sua formação acadêmica? Justifique sua resposta.

- Muito relevante
- Relevante
- Pouco relevante
- Irrelevante

17. De 0 a 10 (sendo 10 satisfetíssimo) que nota você daria a postura do Coordenador de Área?

- suporte pedagógico
- assistência com sugestões
- feedback*
- compromisso com o programa
- compromisso com a escola de educação básica
- compromisso com a licenciatura

18. De 0 a 10 (sendo 10 satisfetíssimo) que nota você daria a postura do Supervisor?

- suporte pedagógico
- assistência com sugestões
- feedback*
- compromisso com o programa
- compromisso com a escola de educação básica

19. Como você, enquanto bolsista Pibid, vê a organização geral do Pibid/IFTM dentro da Escola de educação básica?

- Totalmente organizada
- Muito organizada
- Parcialmente organizada
- Pouco organizada
- Nada organizada

Se posicione em uma frase:

20. Com base em sua vivência como bolsista Pibid, existe realmente uma aproximação IFTM e Escola de Educação Básica?

- Sim
- Parcialmente
- Não

Se posicione em uma frase:

OBRIGADA PELA COOPERAÇÃO!

ESTE QUESTIONÁRIO TEM COMO OBJETIVO CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE AS IMPRESSÕES DO SUPERVISOR EM RELAÇÃO AO PIBID.

Nome

Idade

Sexo

Estado civil

Cidade onde mora

Escola onde é SUP

1. Em qual curso e ano se graduou?

2. Possui Pós-graduação?

- Especialização/área _____ ano de conclusão _____
- Mestrado/área _____ ano de conclusão _____
- Doutorado/área _____ ano de conclusão _____
- Pós-doutorado/área _____ ano de conclusão _____

3. **Há quanto tempo exerce a profissão docente?**
 de 1 a 5 anos
 de 5 a 10 anos
 mais de 10 anos, quantos()
4. **Há quanto tempo é docente nessa escola?**
5. **Exerce a docência em outras escolas?**
 sim
 não
 sou dedicação exclusiva na escola onde sou SUP
Se sim, em quantas outras e por que não se dedica apenas a essa escola
6. **Exerce outras atividades remuneradas?**
 sim
 não
Se sim, qual(is) e porquê?
7. **Quanto tempo é SUP no Pibid/IFTM? E se saiu, por que saiu?**
8. **Aproveita-se o Pibid, principalmente o subprojeto interdisciplinar, para desenvolver na escola a relação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?** Se sim, dê um exemplo.
9. **Participa de algum grupo de pesquisa?**
 SIM
 NÃO
Se sim, comente em breves palavras sobre as ações de estudo desse grupo e a qual instituição ele está vinculado.
Se não, justifique o porquê e se tem vontade de participar
10. **Há um momento específico em que o CI convida CG, CA e SUP para oportunizar uma troca de informações, na perspectiva de fomentar discussão coletiva desses bolsistas de forma a garantir o protagonismo de todos e conseqüentemente a melhoria da educação básica?** Se sim, qual a periodicidade desses encontros?
11. **Você como SUP sabe que o bolsista ID não pode assumir as funções de um professor da escola nem realizar atividades administrativas, seja na escola, seja no projeto. Já se sentiu pressionado a desviar o bolsista ID de suas verdadeiras atribuições?** Comente.
12. **Você como SUP já organizou alguma atividade interdisciplinar envolvendo outros Supervisores e/ou professores de sua escola?**
 Sim Não
Se (sim) foi didaticamente produtiva? Comente.
Se (não) por que ainda não organizou?
13. **Que estratégia ou técnica didática você utiliza para desenvolver as atividades do Pibid realizadas em sua escola?** Acha que poderia melhorar? Se sim, comente
14. **Para as realizações das atividades do Pibid em sua escola há alguma dificuldade burocrática?**
 Sim Não

Sendo a resposta (sim) relate as dificuldades

15. Qual é sua satisfação com o desempenho do Pibid/IFTM em sua escola?

Muito satisfeito Satisfeito Insatisfeito

Justifique sua resposta.

16. De 0 a 10 que nota você daria às habilidades e competências que você conseguiu ver no CA :

suporte pedagógico

assistência com sugestões

feedback

compromisso com o programa

17. De 0 a 10 que nota você daria às habilidades e competências que você conseguiu ver no ID :

suporte pedagógico

assistência com sugestões

feedback

compromisso com o programa

18. De 0 a 10 que nota você daria às habilidades e competências que você conseguiu ver em você mesmo enquanto SUP:

suporte pedagógico

assistência com sugestões

feedback

compromisso com o programa

19. Ao final de cada semestre letivo você percebe, na sua escola, que o subprojeto interdisciplinar atingiu os objetivos? Justifique sua resposta

Sim Não Em parte não conheço os objetivos do subprojeto interdisciplinar

20. Em sua opinião, com o Pibid, houve ou não aproximação entre IFTM e sua Escola?

Justifique sua resposta.

Sim Não Sim, mas pouco

21. Em sua opinião, com o Pibid, o IFTM e sua escola buscaram diminuir as diversidades existentes na educação? Justifique sua resposta

Sim Não Sim, mas pouco

22. Em sua visão o espaço escolar pode ser considerado como um ambiente de formação de professores? Por quê?

Sim Não

23. Em sua visão as atividades propiciadas pelo Pibid, dentro ou fora do espaço escolar, podem ser consideradas como um ambiente de (trans)formação dos envolvidos? Você vivenciou alguma transformação? Se sim relate.

Sim Não

24. Para você o papel do Pibid na transformação da educação básica é:

muito relevante relevante pouco relevante irrelevante

Justifique sua resposta.

ESTA ENTREVISTA TEM COMO OBJETIVO CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE AS IMPRESSÕES DO COORDENADOR INSTITUCIONAL EM RELAÇÃO AO PIBID.

Nome

Idade

Estado civil

Sexo

1. Em qual curso e ano se graduou?

2. Possui Pós-graduação?

Especialização/área _____ ano de conclusão _____

Mestrado/área _____ ano de conclusão _____

Doutorado/área _____ ano de conclusão _____

Pós-doutorado/área _____ ano de conclusão _____

3. Quanto tempo de profissão docente?

4. Quanto tempo é docente no IFTM?

5. Quanto tempo é CI no IFTM? E se saiu, por que saiu?

6. Aproveita-se o Pibid, principalmente o subprojeto interdisciplinar para desenvolver nas licenciaturas a relação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão? Dê um exemplo de trabalho nesse sentido, se houver.

7. Há grupo de pesquisa das licenciaturas do IFTM? Se há, envolve professores da educação básica das escolas parceiras do IFTM? E qual a finalidade de estudo do grupo?

8. Há um momento específico em que você como CI convida CG, CA e SUP para oportunizar uma troca de informações, na perspectiva de fomentar discussão coletiva desses bolsistas de forma a garantir o protagonismo de todos e conseqüentemente a melhoria da educação básica? Se sim, qual a periodicidade desses encontros?

9. Você como CI sabe que o bolsista ID não pode assumir as funções de um professor da escola nem realizar atividades administrativas, seja na escola, seja no projeto. Já se sentiu pressionado a desviar o bolsista ID de suas verdadeiras atribuições?

10. Você como CI já organizou alguma atividade interdisciplinar envolvendo CG e CA?

Sim Não

Se (sim) foi didaticamente produtiva? Comente

Se (não) por que ainda não organizou?

11. Que estratégia ou técnica didática você utiliza para desenvolver as atividades do Pibid realizadas pelo IFTM? Acha que poderia melhorar? Se sim, comente.

12. Para as realizações das atividades do Pibid nas escolas há alguma dificuldade burocrática?

Sim Não

Sendo a resposta (sim) relate as dificuldades

13. Qual é sua satisfação com o desempenho do Pibid no IFTM?

Muito satisfeito Satisfeito Insatisfeito

Comente sua resposta

14. **Quais habilidades e competências você conseguiu ver no CG, CA e SUP quanto ao: suporte pedagógico, assistência com sugestões, feedback, compromisso e outras?**
15. **Quais habilidades e competências você conseguiu ver em você mesmo enquanto CI quanto ao: suporte pedagógico, assistência com sugestões, feedback, compromisso e outras?**
16. **Ao final de cada semestre letivo você percebe, na escola, que o subprojeto interdisciplinar atingiu os objetivos? Comente sobre sua resposta e se possível dê exemplo**
17. **Em sua opinião, com o Pibid, houve ou não aproximação entre IFTM e Escola? Justifique sua resposta.**
 Sim Não Sim, mas pouco
18. **Em sua opinião, com o Pibid, o IFTM e a Escola buscaram diminuir as diversidades existentes na educação? Justifique sua resposta**
 Sim Não Sim, mas pouco
19. **Em sua visão o espaço escolar pode ser considerado como um ambiente de formação de professores? Por quê?**
 Sim Não
20. **Em sua visão as atividades propiciadas pelo Pibid, dentro ou fora do espaço escolar, podem ser consideradas como um ambiente de (trans)formação dos envolvidos? Você vivenciou alguma transformação? Se sim, relate.**
 Sim Não
21. **Para você o papel do Pibid na transformação da educação básica é:**
 muito relevante relevante pouco relevante irrelevante
Justifique sua resposta.

ESTA ENTREVISTA TEM COMO OBJETIVO CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE AS IMPRESSÕES DO COORDENADOR DE GESTÃO EM RELAÇÃO AO PIBID.

Nome

Idade

Estado civil

Sexo

1. Em qual curso e ano se graduou?

2. Possui Pós-graduação?

Especialização/área _____ ano de conclusão _____

Mestrado/área _____ ano de conclusão _____

Doutorado/área _____ ano de conclusão _____

Pós-doutorado/área _____ ano de conclusão _____

3. Quanto tempo de profissão docente?

4. Quanto tempo é docente no IFTM?

5. Quanto tempo é CG no IFTM? E se saiu, por que saiu?

6. Aproveita-se o Pibid, principalmente o subprojeto interdisciplinar para desenvolver nas licenciaturas a relação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão? Dê um exemplo de trabalho nesse sentido, se houver.

7. Há grupo de pesquisa das licenciaturas do IFTM? Se há, envolve professores da educação básica das escolas parceiras do IFTM? E qual a finalidade de estudo do grupo?

8. Há um momento específico em que o CI convida CG, CA e SUP para oportunizar uma troca de informações, na perspectiva de fomentar discussão coletiva desses bolsistas de forma a garantir o protagonismo de todos e conseqüentemente a melhoria da educação básica? Se sim, qual a periodicidade desses encontros?

9. Você como CG sabe que o bolsista ID não pode assumir as funções de um professor da escola nem realizar atividades administrativas, seja na escola, seja no projeto. Já se sentiu pressionado a desviar o bolsista ID de suas verdadeiras atribuições?

10. Você como CG já organizou alguma atividade interdisciplinar envolvendo CA e SUP?

Sim Não

Se (sim) foi didaticamente produtiva? Comente

Se (não) por que ainda não organizou?

11. Que estratégia ou técnica didática você utiliza para desenvolver as atividades do Pibid realizadas pelo IFTM? Acha que poderia melhorar? Se sim, comente.

12. Para as realizações das atividades do Pibid nas escolas há alguma dificuldade burocrática?

Sim Não

Sendo a resposta (sim) relate as dificuldades

13. Qual é sua satisfação com o desempenho do Pibid no IFTM?

Muito satisfeito Satisfeito Insatisfeito

Comente sua resposta

14. Quais habilidades e competências você conseguiu ver no CI, CA e SUP quanto ao: suporte pedagógico, assistência com sugestões, feedback, compromisso e outras?

15. Quais habilidades e competências você conseguiu ver em você mesmo enquanto CI quanto ao: suporte pedagógico, assistência com sugestões, feedback, compromisso e outras?

16. Ao final de cada semestre letivo você percebe, na escola, que o subprojeto interdisciplinar atingiu os objetivos? Comente sobre sua resposta e se possível dê exemplo

17. Em sua opinião, com o Pibid, houve ou não aproximação entre IFTM e Escola? Justifique sua resposta.

Sim Não Sim, mas pouco

18. Em sua opinião, com o Pibid, o IFTM e a Escola buscaram diminuir as diversidades existentes na educação? Justifique sua resposta

Sim Não Sim, mas pouco

19. Em sua visão o espaço escolar pode ser considerado como um ambiente de formação de professores? Por quê?

Sim Não

20. Em sua visão as atividades propiciadas pelo Pibid, dentro ou fora do espaço escolar, podem ser consideradas como um ambiente de (trans)formação dos envolvidos? Você vivenciou alguma transformação? Se sim, relate.

Sim Não

21. Para você o papel do Pibid na transformação da educação básica é:

muito relevante relevante pouco relevante irrelevante

Justifique sua resposta.

ESTA ENTREVISTA TEM COMO OBJETIVO CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE AS IMPRESSÕES DO COORDENADOR DE ÁREA EM RELAÇÃO AO PIBID.

Nome

Idade

Estado civil

Sexo

1. Em qual curso e ano se graduou?

2. Possui Pós-graduação?

Especialização/área _____ ano de conclusão _____

Mestrado/área _____ ano de conclusão _____

Doutorado/área _____ ano de conclusão _____

Pós-doutorado/área _____ ano de conclusão _____

3. Quanto tempo de profissão docente?

4. Quanto tempo é docente no IFTM?

5. Quanto tempo é CA no IFTM? E se saiu, por que saiu?

6. Aproveita-se o Pibid, principalmente o subprojeto interdisciplinar para desenvolver nas licenciaturas a relação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão? Dê um exemplo de trabalho nesse sentido, se houver.

7. Há grupo de pesquisa das licenciaturas do IFTM? Se há, envolve professores da educação básica das escolas parceiras do IFTM? E qual a finalidade de estudo do grupo?

8. Há um momento específico em que o CI convida CG, CA e SUP para oportunizar uma troca de informações, na perspectiva de fomentar discussão coletiva desses bolsistas de forma a garantir o protagonismo de todos e consequentemente a melhoria da educação básica? Se sim, qual a periodicidade desses encontros?

9. Você como CA sabe que o bolsista ID não pode assumir as funções de um professor da escola nem realizar atividades administrativas, seja na escola, seja no projeto. Já se sentiu pressionado a desviar o bolsista ID de suas verdadeiras atribuições?

10. Você como CA já organizou alguma atividade interdisciplinar envolvendo todos os SUP do subprojeto interdisciplinar?

Sim Não

Se (sim) foi didaticamente produtiva? Comente

Se (não) por que ainda não organizou?

11. Que estratégia ou técnica didática você utiliza para desenvolver as atividades do Pibid realizadas pelo IFTM? Acha que poderia melhorar? Se sim, comente.

12. Para as realizações das atividades do Pibid nas escolas há alguma dificuldade burocrática?

Sim Não

Sendo a resposta (sim) relate as dificuldades

13. Qual é sua satisfação com o desempenho do Pibid no IFTM?

Muito satisfeito Satisfeito Insatisfeito

Comente sua resposta

14. Quais habilidades e competências você conseguiu ver no CI, CG e SUP quanto ao: suporte pedagógico, assistência com sugestões, feedback, compromisso e outras?

15. Quais habilidades e competências você conseguiu ver em você mesmo enquanto CI quanto ao: suporte pedagógico, assistência com sugestões, feedback, compromisso e outras?

16. Ao final de cada semestre letivo você percebe, na escola, que o subprojeto interdisciplinar atingiu os objetivos? Comente sobre sua resposta e se possível dê exemplo

17. Em sua opinião, com o Pibid, houve ou não aproximação entre IFTM e Escola? Justifique sua resposta.

Sim Não Sim, mas pouco

18. Em sua opinião, com o Pibid, o IFTM e a Escola buscaram diminuir as diversidades existentes na educação? Justifique sua resposta

Sim Não Sim, mas pouco

19. Em sua visão o espaço escolar pode ser considerado como um ambiente de formação de professores? Por quê?

Sim Não

20. Em sua visão as atividades propiciadas pelo Pibid, dentro ou fora do espaço escolar, podem ser consideradas como um ambiente de (trans)formação dos envolvidos? Você vivenciou alguma transformação? Se sim, relate.

Sim Não

21. Para você o papel do Pibid na transformação da educação básica é:

muito relevante relevante pouco relevante irrelevante

Justifique sua resposta.

Informações básicas do estado do conhecimento

| Qt | Autoria | Título | IES, local e ano de defesa | Palavras-chave | Tipo de defesa |
|-----------|---|--|-----------------------------------|--|-----------------------|
| 1 | Regina Célia C. Rodrigues / orientação: Profa. Dra. Neide de A. Noffs | A formação docente: Pibid e o estágio supervisionado | PUC, SP, 2015 | Formação inicial docente, Pibid, Estágio curricular supervisionado | Mestrado |
| 2 | Juliane Paprosqui M. da Silva / orientação: Profa. Dra. Leila Maria A. Santos | Aprendizagem colaborativa na formação docente - o Pibid / UFSM em foco | UFSM, RS, 2015 | Comunicação e Interação, Aprendizagem Colaborativa, Pibid, Rede colaborativa, Moodle | Mestrado |
| 3 | José G. Teixeira Júnior / orientação: Prof. Dr. Guimes R. Filho | Contribuições do Pibid para a formação de professores de Química | UFU, MG, 2014 | Pibid, formação inicial docente, ensino de Química | Doutorado |
| 4 | Leandro de O. Rabelo / orientação: Profa. Dra. Valéria Silva Dias | Contribuições e limites do Pibid para permanência de alunos na licenciatura e como suporte para o início da docência | USP, SP, 2016 | Pibid, Evasão na licenciatura, Início da docência | Mestrado |
| 5 | Luciene Fernanda da Silva / orientação: Profa. Dra. Valéria Silva Dias | Coordenadores de área do Pibid: um olhar sobre o desenvolvimento profissional | USP, SP, 2015 | Pibid, Coordenador de área; Desenvolvimento profissional docente | Mestrado |
| 6 | Fátima Lúcia D. Parreira / orientação: Profa. Dra. Elenita P. Q. Silva | Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciados/as de ciências biológicas bolsistas do Pibid / UFU | UFU, MG, 2014 | Sexualidade, Licenciandos/as em Ciências Biológicas, Pibid | Mestrado |
| 7 | Danielle Christiane S. Canteiro / orientação: Prof. Dr. Vinício de M. Santos | Impactos do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid) na formação inicial de professores de | USP, SP, 2015 | Formação de professores, Matemática, Pibid, Cognição situada | Mestrado |

| | | | | | |
|----|---|--|-----------------|--|-----------|
| | | matemática | | | |
| 8 | Ana Maria B. de M. Chaves / orientação: Profa. Dra. Helena Coharik Chamlian | Impressões sobre o início da docência por alunas do curso de pedagogia e participantes do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid / Capes) | USP, SP, 2015 | Professores iniciantes, Formação de professores, Iniciação à docência, Educação básica, Pibid | Doutorado |
| 9 | Ângela Bortoli Jahn / orientação: Profa. Dra. Maria Rosa Chitolina Schetinger | O Pibid e a docência na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada | UFRGS, RS, 2015 | Pibid, Formação de Professores, Educação Física | Doutorado |
| 10 | Camila Itikawa Gimenes / orientação: Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta | O programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial? | USP, SP, 2016 | Estágio, Formação de professores, Licenciatura, Pibid, Política educacional, Práxis | Doutorado |
| 11 | Giancarlo Caporale / orientação: Profa. Dra. Flávia Maria T. dos Santos | Pibid espaço de formação docente: uma análise das relações entre a escola básica e a universidade | UFRGS, RS, 2015 | Pibid, Terceiro espaço, Formação docente | Mestrado |
| 12 | Maira Ricci / orientação: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri | Relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência Pibid | UNESP, SP, 2016 | Pibid, Pedagogia, Bolsistas de iniciação à docência Pibid, Professoras colaboradoras Pibid, Relações | Mestrado |

| | | | | | |
|----|--|--|-------------------|--|-----------------------|
| | | Pedagogia e professora colaboradora: elementos formadores da atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental | | pedagógicas socialmente compartilhadas, Elementos formadores para a docência | |
| 13 | Silvia Regina P. de Mendonça / orientação: Profa. Dra. Erika dos Reis G. Andrade | Representação Social sobre o ensino de Matemática de licenciandos vinculados ao Pibid: dinâmica de formação | UFRN, RN, 2016 | Representações sociais, Formação inicial, Licenciatura em matemática, Pibid, Ensino de matemática | Doutorado |
| 14 | Carmen Reis Doerfer / orientação: Prof. Dr. João Carlos Gilli Martins | Sobre as ações do Pibid / Matemática na constituição de saberes docentes de ex-bolsistas desse programa na Universidade Federal de Santa Maria | UFSM, RS, 2015 | Formação de professores, Saberes docentes, História oral, Pibid, Professores que ensinam matemática | Mestrado |
| 15 | Anniele Sarah Ferreira de Freitas / orientação: Prof. Dr. Rafael Straforini | Formar professores pesquisadores numa escola de bacharéis: a cultura do Pibid de geografia da Unicamp | UNICAMP/ SP/ 2016 | Formação de professores, Geografia Estudo e ensino, Políticas públicas em educação | Mestrado |
| 16 | Luiz Marcelo Darroz / orientação: Prof. Dr. Clovis Milton Duval Wannmacher. | Os impactos do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid/Capes) na formação do professor de Física do Rio Grande do Sul | UFRGS/ RS/ 2016 | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Formação docente, Formação do professor de Física | Doutorado |
| 17 | Carlos Alex Alves / orientação: Profa. Dra. Cibelle de Fatima Castro de Assis, | Os saberes mobilizados por futuros professores em atividades de modelagem matemática | UEPB, PB, 2015 | Educação Matemática, Modelagem Matemática, Formação de professores, Mobilização de | Mestrado Profissional |

| | | envolvendo a função afim | | saberes | |
|----|--|--|--------------------|---|-----------|
| 18 | Andressa Maris R. Oliveri / orientação: Prof. Dr. José Rubens L. Jardimino | Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o Pibid na região dos Inconfidentes – MG | UFOP/ MG/ 2014 | Pibid, Formação de Professores, Política Educacional | Mestrado |
| 19 | Sandra de Oliveira / orientação: Profa. Dr. Elí Henn Fabris | Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência | UNISINOS, RS, 2015 | Formação de professores, Matriz de Experiência, Subjetivação, Pedagogia, Pibid, Docência virtuosa | Doutorado |

Fonte: elaborado pela autora conforme informações da BDTD, disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>> Acesso em: 28 jul. 2017.

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O IMPACTO DO PIBID/IFTM NA EDUCAÇÃO BÁSICA - POR MEIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO APOIO ÀS ESCOLAS PARCEIRAS (2014-2017)

Pesquisador: GLAUCIA DE FREITAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80379417.5.0000.5154

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.483.412

Apresentação do Projeto:

Segundo os pesquisadores, "A pesquisa refere-se à investigação em torno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no IFTM, Campus Uberaba e seu impacto na educação básica. O programa Pibid foi regulamentado em 2010 pelo Decreto nº 7.219 e pela Portaria CAPES nº 096 de 2013. O Pibid se apresenta como um programa capaz de realizar a integração entre teoria e prática, levando os licenciandos para as escolas públicas, assim propiciando a eles uma formação in loco, além de buscar a melhoria do ensino na educação básica ao aproximar a IES (Instituição de ensino superior) da IEB (Instituição de educação básica).

Buscando outros pesquisadores que também tentaram entender e explicar sobre o fenômeno ora pesquisado, buscou-se informações no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e focou-se a pesquisa com as seguintes palavras-chave: Pibid, formação docente, educação básica. Com essas palavras, dentro do período 2014 a 2017, obteve-se um retorno de 26 Dissertações e 17 Teses. Sendo que 14 dissertações/teses abordaram especificamente o Pibid; 10 focaram em formação docente/professor e 2 em educação básica. Dentre todas as dissertações/teses encontradas, somente 1 (uma) se assemelha a esta pesquisa, que é a Dissertação de título "Pibid – espaço de formação docente: uma análise das relações entre a escola básica e a universidade". As perguntas de pesquisa são: "(1) Ao estar em sala de aula, junto a Professores experientes, durante a formação acadêmica, os licenciandos do IFTM são

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-100

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@ufm.edu.br



Continuação do Parecer: 2.483.412

incentivados a se dedicarem e permanecerem na docência da Educação Básica?

(2) Durante esse período de pesquisa, 2014 a 2017, o IFTM como Instituição de nível superior juntamente com os envolvidos no Pibid se engajaram em atividades pedagógicas junto às escolas parceiras do Pibid?"

Objetivo da Pesquisa:

Consta: "O objetivo deste estudo é avaliar o impacto do Pibid, no período de 2014 a 2017, para a educação básica, seja na formação dos licenciandos do IFTM Campus Uberaba, seja no apoio às escolas parceiras do programa.

(1) Levantar as políticas públicas que norteiam o Pibid, buscando referenciar leis, decretos regulamentos e documentos que determinam a função do Pibid nas IES verificando as suas implicações naquilo que é proposto e no que é realizado;

(2) Analisar as propostas dos Cursos de Licenciaturas do IFTM e inquirir os licenciandos, por meio de questionário, a contribuição do Pibid para sua formação e familiarização com o ambiente escolar de uma Escola Pública de Educação Básica;

(3) Investigar junto aos bolsistas envolvidos no Pibid/IFTM, por meio de entrevistas e questionários, se foi proporcionado, durante o período de 2014 a 2017, condições e oportunidades de atividades pedagógicas conduzindo a integração IES – escola através do Pibid".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os pesquisadores, "O risco nesta pesquisa é praticamente zero, porém o benefício para a Educação Básica será relevante, haja vista que buscaremos uma realidade vivida in loco pelos sujeitos informantes".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de relevância temática ao avaliar o impacto do Pibid, no período de 2014 a 2017, para a educação básica, seja na formação dos licenciandos do IFTM Campus Uberaba, seja no apoio às escolas parceiras do programa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos:

- Folha de rosto
- Projeto detalhado, conforme o protocolo do CEP/IFTM
- Autorização do(s) local(is) de coleta de dados
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE

Endereço: Rua Madre Maria José, 122
 Bairro: Nossa Sra. Abadia CEP: 38.025-100
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3700-6776 E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 2.483.412

- Instrumento(s) de coleta de dados
- Grupo de pesquisadores vinculado ao projeto na Plataforma Brasil

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 e Norma Operacional 001/2013, o colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O CEP-UFTM informa que de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória, a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado em reunião de Colegiado do CEP-UFTM em 02/02/2018.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|--------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_803216.pdf | 27/11/2017 12:19:55 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEGlauciadeFreitas.docx | 27/11/2017 12:19:22 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROTOCOLO_CEP_UFTM.pdf | 09/11/2017 14:02:28 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | UFTM_TCLE.pdf | 22/10/2017 18:23:59 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 18/10/2017 14:20:04 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |
| Outros | Portaria_Ronaldo_subst_Reitor.pdf | 18/10/2017 11:42:59 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |
| Outros | termo_conf_quest.pdf | 17/10/2017 21:20:35 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |
| Outros | termo_conf_entr.pdf | 17/10/2017 | GLAUCIA DE | Aceito |

Endereço: Rua Madre Maria José, 122
 Bairro: Nossa Sra. Abadia CEP: 38.025-100
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3700-6776 E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 2.483.412

| | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|-----------------------|--------|
| Outros | termo_conf_entr.pdf | 21:19:10 | FREITAS | Aceito |
| Outros | Organograma.pdf | 17/10/2017 21:09:57 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |
| Outros | Entrevista_CI.pdf | 17/10/2017 21:04:27 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |
| Outros | Entrevista_CG.pdf | 17/10/2017 21:03:49 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |
| Outros | Entrevista_CA.pdf | 17/10/2017 21:03:33 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |
| Outros | questionario_SUP.pdf | 17/10/2017 21:03:10 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |
| Outros | questionario_ID.pdf | 17/10/2017 21:02:48 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Autorizacao_pesquisa.pdf | 17/10/2017 21:01:07 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Carta_de_anuenciac.pdf | 17/10/2017 20:59:27 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_pesquisa.pdf | 17/10/2017 20:58:50 | GLAUCIA DE FREITAS | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 02 de Fevereiro de 2018

Assinado por:

Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza
(Coordenador)

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-100

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@uftm.edu.br