

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PIBID
UNIOESTE *campus* Cascavel - PR

Marcio Issler Paulo

Cascavel, PR
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PIBID
UNIOESTE *campus* Cascavel - PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada

Cascavel, PR
2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Paulo, Márcio Issler

Política de Formação docente no Brasil : uma análise do PIBID - UNIOESTE campus Cascavel - PR / Márcio Issler Paulo; orientador(a), Adrian Alvarez Estrada, 2018. 183 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Política Educacional. 2. Ciclo de Políticas. 3. Formação de Professores. 4. PIBID. I. Alvarez Estrada, Adrian . II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-85
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

MÁRCIO ISSLER PAULO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PIBID
UNIOESTE CAMPUS CASCAVEL - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Adrian Álvarez Estrada

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Ezequiel Westphal

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Teda Maria Kleinert Casagrande

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Tania Maria Rechia Schroeder

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 15 de março de 2018

*A todos aqueles que lutam diariamente por uma educação pública, gratuita e de qualidade.
Contra os contínuos ataques ao setor da educação...*

AGRADECIMENTOS

Faço minhas as palavras de Bento XVI, em agradecimento primeiramente a Deus: SER CRISTÃO: “Toda a minha vida sempre foi atravessada por um fio condutor, este: o cristianismo confere alegria, alarga os horizontes. Definitivamente, uma experiência vivida sempre e somente contra seria insuportável”.

Ao professor Dr. Adrian Alvarez Estrada, pela orientação dada ao longo de todo esse processo, pelos conhecimentos partilhados, pela paciência despendida, pela amizade e confiança.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa, Professora Dra. Ieda Maria Kleinert Casagrande, na certeza da grata satisfação de tê-la conhecido; Professora Pós Dra. Tânia Maria Rechia Schroeder, pelas grandes contribuições e principalmente pela abertura de pensamento e disposição para o diálogo tão cara nos dias de hoje; Professor Dr. Fabio Lopes Alves, pelas valiosas contribuições ao trabalho, pelo aprendizado; ao Professor Dr. Ezequiel Westphal, pela amizade ao longe de mais de 14 anos, e pelo aceite em participar desse momento importante e especial em minha caminhada pessoal, profissional e acadêmica.

À minha mãe Maria Alice Issler, pelo amor, paciência, compreensão e acima de tudo pelas orações.

À Karlize de Moraes Deparis pelo incentivo para que eu decidisse participar da seleção.

À Natasha Antunes Soares, pelas palavras de conforto, incentivo, esperança e zelo... pelas notas de rodapé.

Ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da UNIOESTE

À Coordenadora: Isaura Monica Zanardini, pela abertura e diálogo;

Á Assistente do Programa: Sandra Maria Gausmann Köerich, pela dedicação e paciência; pela alegria e sorriso contagiante.

À Luana Antonietti estagiária dedicada e atenciosa.

Obrigado a todos pelos ensinamentos, trabalhos.

À CAPES/ FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA pelo financiamento deste trabalho.

“A política como perfuração de muros ideológicos depende da persistência da resistência. Depende de aprendermos o que pode ser um diálogo enquanto guerrilha metodológica que precisa ser mais forte do que o ódio nesse momento” (Marcia Tiburi).

PAULO, Márcio Issler. **Política de formação docente no Brasil: uma análise do PIBID UNIOESTE campus Cascavel – PR.** 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, políticas sociais e estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

RESUMO

Considerando os aspectos teóricos e políticos presentes no Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), o presente trabalho tem por finalidade apresentar uma visão panorâmica da Política de Formação de Professores no governo Luis Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), e Dilma Rousseff (2014/ Michel Temer), a fim de que possamos compreender os movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual, como resquícios dos governos anteriores. Em relação ao PIBID, enquanto política educacional de formação de professores, buscamos analisar se as políticas que fundamentam o programa explicitam alguma doutrina, demonstrando dessa forma uma orientação teórica e político-pedagógica; como o PIBID foi implementado na UNIOESTE *campus* Cascavel, a fim de compreender os caminhos, descaminhos, os limites, as contradições existentes, bem como os sentidos que são produzidos por essa política voltada a formação de professores. Em termos metodológicos para a efetivação desta pesquisa primeiramente nos pautaremos na realização de uma pesquisa bibliográfica visando além da definição dos conceitos mais importantes, o embasamento necessário ao cumprimento dos primeiros objetivos. Nesse sentido pautamos nossas considerações teórico-metodológicas, na “abordagem do ciclo de políticas” de Stephen Ball, a qual é apresentada como uma contraposição a uma análise tradicional tendo como intenção compreender os movimentos de estruturação realizados pela política, identificando os elementos que a constituem de forma que compreendamos cada um destes elementos especificamente relacionados à conjuntura histórica da materialização da política pública educacional brasileira. Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, bem como um questionário estruturado, hospedado na plataforma *Google Forms*, por meio de um link de acesso. Para a análise dos dados obtidos, foram considerados aspectos teóricos e políticos que influenciaram de maneira direta ou indireta o objetivo deste trabalho, permitindo assim discutir as condições objetivas de trabalho que influenciam diretamente na efetivação do programa.

Palavras-chave: Política Educacional, PIBID, Formação de Professores, Ciclo de Políticas, UNIOESTE *campus* Cascavel.

ABSTRACT

PAULO, Márcio Issler. Teacher Education Policy in Brazil: an analysis of PIBID UNIOESTE Cascavel – PR. *Campus*. 2018. 184 f. Dissertation (Masters in Education). Post graduate Program in Education. Concentration area: Society, State and Education, Research Line: Education, social policies and state, State University of West Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

Considering the theoretical and political aspects present in the Scholarship Programs for Beginner Teachers (PIBID), the current paper aims to present a panoramic view of the Teachers Education Policy in Luis Inácio Lula da Silva (2003 - 2010), and Dilma Rousseff (2014/Michel Temer) government, regarding to understand the movements that are intertwined in a contradictory way in the current reality, as remnants of the previous governments. In relation to the PIBID, as an educational policy for teacher education, we seek to analyze if the policies that support the program explain some doctrine, thus underlining the theoretical and political-pedagogical orientation; how the PIBID was implemented at UNIOESTE Cascavel campus, in order to understand the ways, the limits, the existing contradictions, as well as the meanings that are produced by this policy focused on teachers education. In methodological terms for the realization of this research we will first establish the accomplishment of a bibliographic search, along with the definition of the most important concepts, the necessary basis to fulfill the first objectives. The theoretical-methodological considerations were guided through “the political-cycle approach” by Stephen Ball, who has opposed to a traditional analysis. This approach is intended to understand the structuring movement carried out by the policy, identifying the element that constitute it so that we can understand each of these elements particularly related to the historical conjuncture materialization of Brazilian public educational policy. As an instrument of data collection for the accomplishment of this research semi-structured interviews were used, as well as a structured questionnaire, hosted on *Google Forms* platform, through an access link. For the analysis of the obtained data, the theoretical and political aspects were considered which influenced in a direct or indirect manner the objective of this work, thus allowing to discuss the practical work conditions that directly influence in the program effectiveness.

Key-words: Educational Policy, PIBID, Teacher Education. Policy Cycle, UNIOESTE Cascavel *campus*.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolução Orçamento total do MEC (em R\$ bilhões)	63
Gráfico 2- Variação dos indicadores	64
Gráfico 3 - Número de licenciandos/bolsistas do PIBID	75
Gráfico 4 - TCLE.....	92
Gráfico 5 – Sexo	93
Gráfico 6 – Idade	94
Gráfico 7 – Período de Participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência – PIBID.	95
Gráfico 8 - Ações desenvolvidas no PIBID.....	96
Gráfico 9 – Dos recursos destinados ao PIBID.	98
Gráfico 10 – Quanto aos recursos destinados a participação em eventos	100
Gráfico 11– O valor da bolsa e a influência na participação no PIBID	101
Gráfico 12 – da relação professor/supervisor e a motivação dada.	102
Gráfico 13 – Da indicação as atividades a serem realizadas no programa.....	103
Gráfico 14 – Período coletivo de estudo com os Pibidianos	104
Gráfico 15 – Do não pagamento das bolsas	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dispositivo Heurístico	29
Quadro 2 – Ciclo de Políticas	29
Quadro 3 - Principais Diferenças entre Políticas de Governo e de Estado.....	36
Quadro 4 – Pré PIBID (1996 – 2006).....	72
Quadro 5 – Panorama inicial do PIBID (2007 – 2009)	73
Quadro 6 – Histórico dos editais do PIBID	77
Quadro 7 – Referenciais legais do PIBID	78
Quadro 8 – Referente a melhorias sugeridas para o PIBID.....	118
Quadro 9 – Comparativo entre Portarias 096/2013 – 46/2016.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Avanços 2003-2014.....	46
Tabela 2 - Panorama da expansão universitária	57
Tabela 3 - Expansão da educação superior nas universidades federais – por região	61

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

C

CAPES

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 22

CEFETs

Centro Federal de Educação Tecnológica, 60

CNE

Conselho Nacional de Educação, 57

CNPq

Diretoria de Educação Básica, 73

Consed

Conselho Nacional de Secretários da Educação, 50

CPF

Cadastro de Pessoas Físicas, 85

D

D.O.U

Diário Oficial da União, 144

DEB

Diretoria de Educação Básica, 70

E

ENEM

Exame Nacional do Ensino Médio, 54

F

FCC

Fundação Carlos Chagas, 48

Fies

Fundo de Financiamento Estudantil, 68

FMI

Fundo Monetário Internacional, 25

FORPIBID

Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID, 163

FUNDEB

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, 53

G

Gestar

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, 55

I

IES

Instituto de Ensino Superior, 75

L

LDB

Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 48

LOA

Lei orçamentária anual, 85

M

MDB

Movimento Democrático Brasileiro, 46

MEC

Ministério da Educação, 48

N

Nupes

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 48

O

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 25

P

PAC

Programa de Aceleração do Crescimento, 61

PARFOR

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, 55

PDE

Plano de Desenvolvimento da Educação, 54

PEC

Proposta de Emenda Constitucional, 65

PFL

Partido da Frente Liberal, 46

PIB

Produto Interno Bruto, 68

PIBIC

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, 74

PMDB

Partido do Movimento Democrático Brasileiro, 46

PNE

Plano Nacional de Educação, 50

PNLA

Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, 60

PPA

Plano Plurianual, 54

PPB

Partido do Povo Brasileiro, 47

PROER

Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional, 52

Programa de Incentivo a licenciatura

Prolicem, 124

ProInfantil

Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, 55

Proinfo

Programa Nacional de Tecnologia Educacional, 55

Pronatec

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, 68

PROUNI

Programa Universidade para Todos, 54

PSDB

Partido da Social Democracia Brasileira, 46

PT

Partido dos Trabalhadores, 47

PTB

Partido Trabalhista Brasileiro, 46

R

REUNI

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais., 54

S

SAC

Sistema de Auxílios e Concessões, 84

Secretaria de Educação Superior – SESu

SESu, 44

SENAI

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, 51

Sisu

Sistema de Seleção Unificada, 59

T

TLEC

Termo de Consentimento Livre Esclarecido, 90

U

Undime

União dos Dirigentes Municipais da Educação, 50

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 25

UNIOESTE

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 17

USP

Universidade de São Paulo, 46

V

VALE

Empresa Mineradora Multinacional Brasileira, 52

Sumário

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - CICLO DE POLÍTICAS: A DINÂMICA E O MOVIMENTO ENTRE OS PROCESSOS MACRO E MICRO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	24
2.1 Políticas educacionais: possibilidades e interpretações.....	31
2.1.1 Conceituando o Estado.....	31
2.1.2 Política pública.....	32
2.1.3 Política social	33
2.1.4 Política de governo/política de Estado	35
2.1.5 Política educacional.....	36
CAPÍTULO II - UM PANORAMA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	39
2.1 Para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”.	41
2.2 Fernando Henrique Cardoso.....	47
2.3 Luiz Inácio Lula da Silva	52
2.4 Dilma Rousseff- 2011- 2016/ Governo Michel Temer	59
2.5 Michel Temer	65
CAPÍTULO III – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	70
3.1 Pré - PIBID (1996 – 2006)	72
3.2 Panorama inicial do PIBID (2007 – 2009).....	73
3.3 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID- uma história.....	74
3.4 Histórico dos editais diretamente ligados ao PIBID.....	77
3.5 Princípios pedagógicos e objetivos que compõem o PIBID	80
3.6 A estrutura e financiamento do PIBID.....	82
3.7 A origem do financiamento do PIBID	84
CAPÍTULO IV - UNIOESTE CAMPUS CASCAVEL - O CONTEXTO DA PRÁTICA E O CONTEXTO DOS RESULTADOS: EFEITOS NA VIVÊNCIA DOS PIBIDIANOS	88
4.1 CONTEXTO DA PRÁTICA: ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	124
4.2 Comparação das portarias e os impactos no PIBID - CASCAVEL.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS: <i>O CONTEXTO DA PRÁTICA E O CONTEXTO DOS RESULTADOS: A FORMULAÇÃO E GERAÇÃO DE POLÍTICAS</i>	148
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE	175
ANEXO	180

INTRODUÇÃO

“Por isso, podemos dizer que a política de nosso tempo não é mais política porque, em vez de ser laço em que as relações entre indivíduos e instituições são valorizadas, constituindo a ação capaz de dar sustentabilidade à sociedade, ela transformou no gesto de negar o outro, o gesto antipolítico por excelência na medida em que destitui a sociedade enquanto lugar de relações em que a própria ideia de sociedade está em jogo” (Marcia Tiburi).

A motivação para a realização desta pesquisa de Mestrado vinculada à Linha de Pesquisa: “Educação, Políticas Sociais e Estado”, tem relação direta com minha formação em Pedagogia – Licenciatura Plena, e por minha participação no PIBID – UNIOESTE. Desde a graduação, eu me questionava em relação a diversos temas que envolviam a formação de professores, bem como durante as aulas de Política educacional, em relação aos estudos dos textos da disciplina eu me questionei ainda mais em relação às políticas para formação de professores, as formas como elas se constituíam, de que forma eram elaboradas ou implementadas, sempre tendo em vista a forma como os discursos a respeito dessas políticas eram veiculados, até sua efetivação ou não na prática.

Durante minha participação no PIBID, em atividades ligadas diretamente a docência, surgiram vários questionamentos e inquietações. Não foi suficiente saber que o PIBID, é um programa voltado a iniciação a docência, e que o mesmo oferta bolsas aos seus participantes, era preciso compreender os caminhos, descaminhos, os limites, as contradições, e o por que de em muitas situações o mesmo não possuir recursos para sua real efetivação na Universidade.

Por razões expostas brevemente acima, optei por desenvolver uma pesquisa relacionada à formação de professores, mas que fosse especialmente voltada à política educacional brasileira, analisando o PIBID – UNIOESTE. Para o desenvolvimento desta pesquisa, contamos com apoio financeiro da CAPES, em acordo com a FUNDAÇÃO ARAUCARIA.

Nossa intenção foi de examinar como o PIBID foi implementado na UNIOESTE *campus* Cascavel, bem como, os possíveis avanços ou retrocessos, em relação as

políticas para formação de professores tendo em vista que a mesma é uma Política em andamento.

A efetivação desta pesquisa ocorrerá por meio da utilização dos seguintes procedimentos metodológicos: Inicialmente foi realizada através de um resgate teórico, uma investigação analítica sobre o tema, tendo como suporte obras existentes, principalmente aquelas de estudiosos da área, artigos, dissertações, teses, sites de internet, que também serão alvo de consultas.

Ciente do movimento que tem emergido nos dias de hoje, e tendo clareza do movimento aproximativo e provisório do conhecimento, é que nos pautamos sob o aporte teórico do Ciclo de Políticas, compreendendo assim o estudo dos contextos de influências; de produção de textos; da prática; dos resultados e das estratégias políticas, a partir das análises realizadas, como forma de síntese envolvendo diretamente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Como forma de contraposição a uma análise tradicional o Ciclo de Políticas, bem como sem a pretensão de cobrar dos movimentos históricos passados, se tem a intenção de compreender os movimentos de estruturação realizados pela política, identificando os elementos que a constituem de forma que compreendamos cada um destes elementos especificamente relacionados à conjuntura histórica da materialização da política pública educacional brasileira.

No capítulo primeiro, apresentamos o *Ciclo de Políticas um caminho a percorrer*, as considerações teórico-metodológicas a qual nos reportaremos para a análise da Política Educacional Brasileira sob o aspecto do que constitui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Sem perder nosso ponto de partida, iniciamos o debate partindo do pressuposto de que questões como esta, que lidam diretamente com a apresentação de uma abordagem teórico-metodológica em pesquisas de políticas públicas educacionais, são de extrema importância a fim de que possamos compreender que tal análise metodológica é “parte do debate sobre políticas ‘oficiais’ e não como algo que lhe é exterior, algo meramente técnico” (OZGA, 2000, p. 20), ou seja, a maneira pela qual o pesquisador compreende a política educacional influência diretamente em relação ao tipo de investigação a qual ele se propõe a realizar.

Nesse sentido o percurso metodológico pauta-se no Ciclo de Políticas, pois, consideramos

a ação do sujeito um aspecto primordial para a compreensão das políticas e destaca a fluidez do poder pelos diferentes atores sociais. Destaca-se a importância de analisar o discurso das políticas, pois a formulação das políticas é vista como uma arena de disputa por significado ou “políticas do discurso”. A ênfase, portanto, é colocada no processo de formulação das políticas, e política é compreendida como um debate entre diferentes atores para definir objetivos em que a linguagem, o discurso, são usados implicitamente (VIEGAS, 2014, p. 193)

Pois, este movimento conceitual tem contribuído para a compreensão de processos que vão se estabelecendo ao longo dos anos em relação às mudanças de contextos e significados presentes nos discursos pedagógicos da política educacional.

Nesse sentido é por meio do Ciclo de Políticas que são

compreendidas em sua complexidade e caracterizadas por elementos instáveis e contraditórios[...] em permanente movimento através do tempo e do espaço, delineando uma trajetória e mantendo sempre um grau de incerteza sobre onde vai “chegar” (REZENDE; BAPTISTA, 2011, p. 174).

Conforme apontado anteriormente, o Ciclo de Políticas se contrapõe a uma análise tradicional tendo com intenção compreender os movimentos de estruturação realizados pela política, identificando os elementos que a constituem de forma que compreendamos cada um destes elementos especificamente relacionados à conjuntura histórica da materialização da política pública educacional brasileira.

Sendo assim, “esse método se consolida fundamentado no entendimento de que uma política, além de processos e consequências, é texto e também discurso. E essas duas conceituações – texto e discurso – são complementares e estão implícitas, uma na outra” (REZENDE; BAPTISTA, 2011, p. 174).

Na sequência, discorreremos sobre *Políticas Educacionais: possibilidades e interpretações*, apresentando o Conceito de Estado, Política Pública, Política Social, Política de Governo e Política de Estado, afim de que entendamos que por mais que elas se entrelacem são constituídas de diferentes significados.

Posicionamo-nos, para debater essa questão complexa, considerando primeiramente o Conceito de Estado tendo em vista que o mesmo “não é pura e simplesmente uma relação, ou condensação de uma relação; é a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classe” (POULANTZAS,

1980, p.148), tendo em vista que é a partir dessa compreensão que iniciamos a reflexão da questão política educacional, bem como a reflexão dos problemas sociais, pois,

uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagonismos e complexos processos sociais que com ele se confrontam (SHIROMA ET AL., 2002, p. 9).

Assim a partir das afirmações anteriormente realizadas, neste capítulo segundo, sob o título **Um panorama da Política Educacional Brasileira**, delimitada nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011); Dilma Rousseff (2011-2016) / Michel Temer (2016 -), a título de compreendermos certa continuidade das políticas anteriores apresentamos também de forma breve alguns elementos centrais do governo Fernando Henrique Cardoso.

Tendo em vista por meio desta delimitação temporal, evidenciar uma investigação do contexto da formulação das políticas educacionais, pois, seria muito simples sugerir algum tipo de relação seja direta ou mesmo uniforme entre o contexto social e político em que vivemos e as preocupações e disposições acadêmicas. Nesse sentido seria ingênuo tentar desconectar os movimentos e as tendências na teoria e na pesquisa dos diversos discursos da reforma.

De acordo com Stephen J. Ball,

De variadas formas, nossa pesquisa e nossas conceptualizações científicas podem ser fixadas em projetos políticos e processos sociais mais amplos, bem como em funções de gerenciar e neutralizar “problemas sociais”, apesar de uma fachada de objetividade obscurecer esse processo e posteriormente permitir ao pesquisador categorizar, profissionalizar e restringir-se a “problemas” específicos (BALL, 2011, p. 33).

Nesse sentido compreendemos o que Ball (2011), nos diz sobre “trajetória política”, ou mesmo “abordagem da trajetória”, quando faz referência aos estudos que tentam apreender a dinamicidade das políticas educacionais.

Dessa forma posteriormente já no capítulo terceiro, sob o título **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**, intentamos apresentar o movimento histórico percorrido pelo PIBID, por meio dos seus editais, caminhamos na direção que nos leva a compreender a “captar as formas pelas quais as políticas evoluem, se

modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências” (BALL, 2011, p. 38).

O que não se pode deixar de pontuar é que existe um aspecto temporal adicional nos processos políticos e em análises destes processos, o qual não se pode analisar de forma a - histórica.

Considero que o inter-relacionamento de teorias [...] chamada teorização combinada [...] provê uma fonte rica de conceitos para interpretar o processo político e os efeitos da política como forma de se mover além do óbvio, de criar ligações e fomentar relações para ligar nossos registros descritivos (BALL, 2011, p. 42).

Dessa forma neste capítulo objetivamos contextualizar a temática situando o objeto de estudo, bem como as características e objetivos para a formação de futuros professores da educação básica, contidas dentro do programa.

Com base nas finalidades apresentadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, iniciamos o capítulo quarto, sob o título **Unioeste campus Cascavel – PR o contexto da prática e o contexto dos resultados: efeitos na vivência dos pibidianos**, com vistas de apresentar os resultados do questionário *online* aplicado aos bolsistas do subprojeto de Pedagogia, bem como a entrevista semiestruturada realizada com a coordenação institucional do Programa.

Para tanto as análises foram realizadas a luz da literatura disponível sobre a temática, tendo em vista subsidiar a discussão sobre o papel do PIBID no processo de formação dos acadêmicos licenciandos/bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná *campus* Cascavel- PR, outrossim no âmbito da Política Nacional de Formação Docente, no que diz respeito ao *contexto da influência; contexto da prática; e o contexto dos resultados ou efeitos*.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) como uma instituição Pública, multicampi situada no Oeste e Sudoeste do Paraná, composta por cinco (5) campi localizados nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo, se insere no *corpus* da política educacional brasileira.

Temos ciência historicamente de que os acadêmicos que ingressam nos cursos de licenciatura desta instituição, muitos não concluem, não atuando assim como docentes na educação básica.

Com o intuito de modificar essa realidade e contribuir na formação de docentes, a UNIOESTE, têm a preocupação de oferecer aos seus acadêmicos atividades extraclasse, organização de eventos, projetos de extensão e de ensino.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, está integrado a Unioeste possuindo,

seis subprojetos PIBID no edital 02/2009 da CAPES: Espanhol, Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia (*campus* de Cascavel) e Sociologia e Filosofia (*campus* de Toledo), e nove subprojetos no edital 01/2011 da CAPES (CASTELA; MARTELLI, 2013, p. 11).

O PIBID para a UNIOESTE se constitui como uma oportunidade excelente de experimentar por meio de diferentes práticas metodológicas, tendo como finalidade integrar o conteúdo acadêmico-disciplinares, com a realidade dos alunos das escolas parceiras.

Por isso o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, se torna uma possibilidade de superar os limites impostos pela teoria, sublinhando a necessidade de aplicação à prática,

implica na compreensão de que toda teoria é constituída com base na investigação, na observação, na reflexão dos elementos que o sujeito consegue distinguir no olhar que lança sobre a sociedade, sobre a cultura, assumindo que esse olhar é sempre datado e tem a abrangência das próprias capacidades de quem está olhando (CASTELA; MARTELLI, 2013, p. 12).

A promoção da inserção do graduando na realidade escolar possibilita que este tenha uma melhor preparação, que o próprio curso de licenciatura em si não da conta de promover ao acadêmico quanto ao exercício de sua profissão, tendo em vista que o programa possibilita a inserção do licenciando na realidade escolar; conscientiza o aluno bolsista quanto à importância de sua contribuição na solução de problemas ou mesmo desafios relacionados diretamente a realidade de uma escola pública, permitindo que este vivencie o dia a dia da escola pública da educação básica.

CAPÍTULO I - CICLO DE POLÍTICAS: A DINÂMICA E O MOVIMENTO ENTRE OS PROCESSOS MACRO E MICRO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

“A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (Stephen Ball).

Este capítulo objetiva apresentar a “abordagem do ciclo de políticas” de Stephen Ball, como método de análise de políticas no contexto das políticas educacionais brasileira tendo como foco central uma análise do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Conforme afirma Barreto (2008), o Ciclo de Políticas, nos permite captarmos as diversas formas pelas quais as políticas surgem, evoluem ou se extinguem, atendendo aos diferentes grupos e seguimentos da sociedade.

Quanto falamos em políticas educacionais devemos ter ciência que esta se encontra em meio a processos sociais complexos, em meio a valores éticos e morais que se movimentam nos mais diversos espaços educativos.

O Ciclo de Políticas tem a função de focalizar desde a formação de uma política, até sua implementação “no contexto da prática, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas, no contexto das práticas” (SANTOS, 2014, p. 265).

Tendo em vista o contexto da política educacional brasileira empreendida nos últimos anos, traçamos aspectos imprescindíveis para a compreensão das políticas educacionais no período de 2003- 2016.

Nesse sentido se tem como objetivo seguir de forma cronológica as várias iniciativas governamentais, buscando sempre que necessário interagir com eventuais tendências em seu envolver histórico (SHIROMA et.al. 2002, p. 10).

Dessa forma nossa reflexão parte dos conceitos centrais da chamada “abordagem do ciclo de políticas” o qual

[...] constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48).

Ao estudarmos a abordagem do “ciclo de políticas” temos ciência que tal orientação parte de correntes pós-modernas, baseada nos trabalhos realizados por Stephen Ball¹ e Richard Bowe, ambos sociólogos e pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais.

Quando falamos em “ciclos de políticas” devemos compreender que essa abordagem é de natureza complexa e controversa da política educacional, pois tem como objetivo enfatizar “os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49).

O que nos leva a compreensão de que tal referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível, o que se faz de suma importância no cenário político brasileiro, levando em conta uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político.

Para tanto apresentaremos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, com base no contexto do ciclo de políticas: *contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política.*

O primeiro contexto é o *contexto de influência*, compreende normalmente as políticas públicas como iniciadas por meio de discursos políticos construídos. Mainardes (2006) nos diz que é mediante a esse contexto que alguns grupos de interesse entram em disputa na tentativa de influenciar a definição “das finalidades sociais da educação e do que significa ser Educado” (p. 51).

Dessa forma os diversos interessados atuam em redes sociais, dentro e em torno de partidos políticos, sejam do governo ou mesmo de todo processo legislativo. É então mediante a esse contexto de disputas que os significados (conceitos) tomam

¹ Professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, um dos diretores associados do *Centre for Critical Education Policy Studies* (“Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais”). Dentre os principais conceitos e temáticas desenvolvidos por ele destacam-se: a abordagem do ciclo de políticas, micropolítica, performatividade, mudanças discursivas, entre outros.

legitimidade formando-se assim os discursos como base para política, o que por vezes esse discurso “recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social” (MAINARDES, 2006, p. 51).

Alem disso, apresentam-se as recomendações e disseminação de organismos internacionais, podendo ser compreendidas de duas maneiras:

A primeira e mais direta é o fluxo de idéias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de idéias [...] o processo de “empréstimo de políticas” [...] os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “*performances*” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais [...] Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais (MAINARDES, 2006, p. 51).

Alem das agencias reguladoras citadas anteriormente, salientamos a produção de documentos elaborados por grandes empresários afinados com essas propostas. “A eles chamamos de arautos da reforma que estava por vir, os arquitetos do consenso que a daria sustentação” (SHIROMA et.al. 2002, p. 10).

Nesse sentido tais influencias são nitidamente percebidas na política educacional brasileira, demonstrando que o advento da globalização tem promovido algumas migrações de políticas, não sendo transpostas ou transferidas apenas, mas sim “recontextualizadas” em contextos específicos.

O segundo contexto, *o contexto da produção de texto*, não menos importante, o contexto da produção de textos políticos, são articulados com linguagens de interesse publico no geral, portanto estes textos representam a política.

Segundo Mainardes (2006),

Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (p. 52).

Nesse sentido os textos de política precisam ser lidos e interpretados de acordo com o tempo e local de sua produção, precisam ser contextualizados, pois estes são resultados de disputas, acordos de grupos que atuam em diferentes lugares e representações políticas. Portanto este segundo contexto nos diz que as “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Dessa forma o contexto da produção de texto envolve a análise de textos e documentos, entrevistas com aqueles para os quais os textos foram escritos, bem como para com aqueles os quais são distribuídos.

O terceiro contexto, o *contexto da prática* está relacionado à prática da política, momento em que está sujeita a diversas interpretações e recriações, produzindo seus efeitos sejam eles positivos ou negativos, podendo ou não representar mudanças significativas na sociedade e na política original, “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

De acordo com Bowe et al., (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53),

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Assim podemos perceber que ao falarmos do contexto da prática, este tem papel fundamental na compreensão das políticas educacionais, pois, nos deixa claro que professores ou demais profissionais tem função essencial no processo de interpretação/reinterpretação das políticas educacionais, pois, o que se pensa e o que se acredita tem grandes implicações na implementação das políticas.

Portanto é compreensível que os textos políticos tenham uma *pluralidade* de leituras em razão da pluralidade de leitores, o que confere ao processo de formulação de uma política reconhecer como legítimas apenas algumas das vozes investidas de autoridade (MAINARDES, 2006, p. 53).

O quarto contexto, *o contexto dos resultados ou efeitos*, em relação a este contexto sua principal preocupação esta em “questões de justiça, igualdade e liberdade individual”, pois existe a ideia de que “as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada” (MAINARDES, 2006, p. 54). Dessa forma as políticas deveriam ser analisadas de forma que se possa visualizar seu impacto e intenções com as desigualdades presentes na sociedade, o que nos leva a crer que existam duas categorias de análise uma mais geral e outra mais específica.

Compreende-se assim que,

Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente (MAINARDES, 2006, p. 54).

Conforme a citação anterior o autor nos sugere que uma análise de uma política envolve o exame dos vários aspectos, facetas e dimensões de uma política, bem como suas implicações em relação (por exemplo, a seu impacto sobre a sociedade, sobre a educação), o que sugere ainda à forma com a qual devemos analisar as políticas locais, e que estas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas do cenário nacional.

O quinto contexto, *o contexto de estratégia política* este quinto e último contexto esta relacionado às atividades sociais e políticas necessárias para combaterem as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política vigente ou pelo programa analisado.

Nesse contexto de acordo com Mainardes (2006, p. 60) “exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política”.

O aspecto primordial esta no compromisso do pesquisador, em relação às contribuições que o mesmo fará ao debate político, bem como em relação a sua compreensão crítica da política.

No quadro 1 abaixo podemos visualizar uma das formas de desenvolvimento do Ciclo de Políticas, tendo em vista que o mesmo não é estanque mais sim dinâmico.

Ciclo de políticas ➡ **dispositivo heurístico, ou seja:**

Quadro 1 – Dispositivo Heurístico

Ponto de partida para análise de políticas curriculares e políticas educacionais
Oferece uma estrutura conceitual ➡ análise de políticas
Pode ser adaptado à política a ser investigada e aos objetivos da pesquisa
<u>Nem sempre é necessário abordar os 5 (cinco) contextos</u>
Oferece uma estrutura conceitual – mas há necessidade de se buscar referenciais teóricos para subsidiar a análise da política a ser investigada (referencial analítico X referencial teórico)

Fonte: (MAINARDES; STREMEL, 2015, p. 3). Elaborado pelo autor.

Com base nas considerações anteriormente feitas em relação a “abordagem do ciclo de políticas”, compreendemos que esta envolve uma diversidade de procedimentos para a coleta de dados. Desde uma pesquisa bibliografia, entrevistas, ou mesmo análise de textos, documentos, editais, portarias, que versam sobre o contexto da política.

Compreendemos que este referencial pode contribuir diretamente na análise do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, bem como para a política educacional brasileira, tendo em vista a devida apropriação da complexa formulação e implementação da política educacional brasileira.

Em relação à abordagem do “Ciclo de Políticas” citamos aqui três pontos apresentados em Rezende, M.; Baptista, T. W. F., (2011, p. 178).

Quadro 2 – Ciclo de Políticas

Contexto da produção de textos	Contexto da influência	Contexto da prática
Textos políticos relacionados com	Grupos de interesse	Instituições envolvidas - Ambiente institucional

as políticas em questão	Redes sociais - Ação política	- Situações políticas Propostas políticas - Seleção de problemas - Olhares sobre os problemas - Escolha de soluções - Tomada de decisões Estratégias de ação
-------------------------	--------------------------------------	--

Fonte: REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F., 2011.

Por meio deste quadro intentamos apontar elementos que fornecem os subsídios para operacionalização ao método, tendo a compreensão da dificuldade em dividir esses elementos, tendo em vista que, os mesmos não são divididos de forma categórica, pois constituem uma rede de elementos imbricados entre si, pois, “a ação política se dá no contexto da prática; o ambiente institucional é também uma estrutura de influência; os textos políticos são produzidos pela ação política” (REZENDE; BAPTISTA, 2011, p. 178).

A abordagem do ciclo de políticas enquanto método de pesquisa de políticas nos dá condições de visualizar todo o processo de formulação das políticas públicas em um ciclo contínuo o qual se entrelaçam criando e recriando a política. (MAINARDES; FERREIRA e TELLO, 2011).

Mediante a essa perspectiva de análise para a política educacional é preciso que atentemos que a análise aqui realizada não está desconectada da realidade a qual vivemos, mas são resultados de uma série de políticas que se agrupam.

Para tanto ao analisarmos a política educacional brasileira, particularmente no que tange ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, objetiva-se entender como ela transita entre os diferentes contextos, bem como a forma com que é transformada ao longo de sua implementação, assim *O Contexto da Influência*: versa sobre a circulação de diversas ideias e recomendações em nível internacional e nacional, disseminando conceitos e estratégias. *O Contexto de Produção de Textos*: tem como objetivo a produção de discursos e textos técnicos e hegemônicos, que influenciem diretamente sobre a interpretação das políticas educacionais. O que não significa que tenham valores éticos, morais e políticos. *O contexto da Prática*: diz-nos que a política está condicionada a diversas interpretações e adaptações, recriações por parte de cada um dos indivíduos que entendem e interpretam de maneiras diferenciadas.

2.1 Políticas educacionais: possibilidades e interpretações

Antes de conceituarmos a política educacional, faz-se necessário que compreendamos alguns significados, tais como: *O Conceito de Estado, Política Pública, Política Social, Política de Governo e Política de Estado*, afim de que entendamos que ambas se entrelaçam mesmo constituídas de diferentes significados.

2.1.1 Conceituando o Estado

Consideramos o Estado como um conjunto de instituições, de órgãos legislativos, entre outros que formam uma unidade que possibilita com que o governo atue em suas diversas instâncias, tendo em vista que “o problema do Estado é muitíssimo difícil e complexo, um problema que talvez os estudiosos, escritores e filósofos tenham enredado mais do que qualquer outro” (LENINE, 1975, p. 127).

O que é o Estado? Qual sua natureza? Qual o seu significado?, nos questiona Lenine, dizendo-nos em sua lição que,

A doutrina do Estado serve para justificar privilégios sociais, a existência da exploração, a existência do capitalismo – e é por esta razão que seria um erro sem par esperar imparcialidade no tratamento deste problema, abordá-lo com a crença de que as pessoas que pretendem ser científicas possam dar-vos uma opinião puramente científica sobre o assunto (LENINE, 1975, p. 130).

De fato conforme familiarizamo-nos com o tema Estado perceberemos que sempre existirá luta entre classes diferentes, como o próprio Marx nos alertou logo nas primeiras frases do Manifesto Comunista “até nossos dias a história da sociedade tem sido luta de classes: homem livre e escravo; barão e servo; mestre\artesão\aprendiz; opressores e oprimidos”, uma luta que se revela em seu ponto de partida a própria concepção de Estado, bem como na consideração do papel do Estado (LENINE, 1975, p. 130).

Assim, ao caracterizar a essência da constituição do Estado moderno, Engels afirma:

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado (ENGELS, 2002, p. 176).

Nesse sentido devemos entender que o Estado tem sua origem na “manifestação do antagonismo inconciliável das Classes”, sendo este Estado sempre o Estado da classe mais poderosa, da “classe economicamente dominante”, que por intermédio desse mesmo Estado se torna a classe politicamente dominante, adquirindo meios de “oprimir e explorar a classe dominada” (LÊNIN, 1986, p. 16).

2.1.2 Política pública

São de responsabilidade do Estado, em relação a sua formulação, implementação e manutenção, por meio de tomadas de decisões que envolvem organismos da sociedade política na figura do Estado, e entre entidades que compõem a sociedade civil.

As políticas públicas,

são formuladas num processo contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, especialmente aqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos, como educação, saúde, assistência e previdência social (MOROSINI; BITTAR, 2006, p. 165).

O que confere a elas dependendo das forças que representam esses segmentos, sua intensificação como caráter “público”, ou seja, atendem as demandas do coletivo, acima dos interesses privados, um Estado em ação.

Em síntese, nossa compreensão a respeito das políticas públicas parte de que, esta é um campo do conhecimento que visa ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação’ e/ ou analisar essa ação (variável independente) e quando necessário, propor

mudanças no rumo ou curso dessas ações” e/ ou compreender o porquê e como as ações tomam lugar de outro (variável dependente).

Em outras palavras o processo de desenvolvimento de uma política pública é aquele através do qual o governo traduz seus propósitos “em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (SOUZA, 2003, p. 13).

Nesse sentido se no geral as políticas públicas são tudo aquilo que um governo realiza ou deixa de realizar, ao falarmos mais a frente sobre as políticas educacionais esta é compreendida como aquilo que o governo faz ou deixa de fazer em educação.

Contudo temos a ciência de que a palavra educação é muito ampla para tratarmos das políticas educacionais.

Isso significa que as políticas educacionais são um foco, bem específico da educação, o que em geral se aplica a questões escolares. Trata-se de dizer que política pública educacional diz respeito à educação escolar.

2.1.3 Política social

Políticas sociais são ações que determinam certo padrão social implementado pelo Estado, a principio direcionadas a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais oriundas do desenvolvimento socioeconômico.

De acordo com Morisini; Bittar, (2006), existe na sociedade capitalista a tendência de subordinar as políticas sociais às políticas econômicas, pois as primeiras são dispendiosas para o Estado, cujos interesses estão vinculados à manutenção e reprodução da ordem capitalista (p.165).

Assim para que exista um enfrentamento da pobreza e das desigualdades presentes na sociedade, o Estado produz políticas sociais, que abrangem as áreas de saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicação e educação.

Comprendemos então que políticas sociais são um,

Conjunto de necessidades sociais e políticas estabelecidas socialmente numa determinada sociedade, como resultado e expressão da forma social de reprodução das condições materiais da existência. Como produto e parte da repartição da riqueza socialmente produzida, a política social corresponde ao embate das forças sociais (DEITOS, 2010, p. 211).

Nesse sentido entendemos o poder gestor do Estado, como o representante máximo do interesse geral da nação ou sociedade, característico de uma instituição social e político “*mediador-chave* do processo de repartição social da riqueza na forma de políticas sociais implementadas” (DEITOS, 2010, p. 211).

Dessa forma, definir as políticas sociais compreende,

[...] formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos. Os processos políticos de obtenção do consentimento do povo, da aceitação de grupos e classes e de manutenção da ordem social estão vinculados aos processos econômicos de manutenção do trabalhador e das relações de produção das riquezas (FALEIROS, 1991, p. 33).

Sendo assim o resultado de um processo social amplo e complexo, que carrega em si a disputa de classes,

As políticas de saúde, educação, habitação, trabalho, assistência, previdência, recreação e nutrição são objeto de luta entre diferentes forças sociais, em cada conjuntura, não constituindo, pois, o resultado mecânico da acumulação nem a manifestação exclusiva do poder das classes dominantes ou do Estado. Essas políticas não caem do céu, nem são um presente ou um outorga do bloco do poder. Elas são ganhos conquistados em duras lutas e resultados de processos complexos de relação de forças (FALEIROS, 1991, p. 62).

Por isso a política social é uma estratégia governamental não podendo ser compreendida por si mesma, mas como uma forma de se expressar as relações sociais.

Segundo Vieira (1992), os planos, os projetos, os programas, os documentos referentes, em certo momento, à Educação, à Habitação Popular, às Condições de Trabalho e de Lazer, à Saúde Pública, à Previdência Social e até a Assistência Social *não se colocam como totalidade absolutas* (VIEIRA, 1992, p. 21-22 grifo meu).

Assim é preciso considerar que, ao se estudar as políticas sociais, como política educacionais, existe uma forte tendência liberal e hegemônica, no que diz respeito à implantação e implementação das políticas educacionais, que objetivam permitir que certos indivíduos satisfaçam suas necessidades, e que as mesmas não sejam levadas em conta pelo capitalismo. Política social nesse sentido não é apartada dos conceitos, mais sim relacionadas aos mais diversos conceitos de Estado, de história, de política.

Segundo Vieira, (1992), conceituar política parte do princípio de que este é um exercício técnico, e que

[...] a política, somente se cumpre em relação com o conceito de Estado: este constitui o consenso, a própria representação da sociedade. Localizada no âmago de tal compreensão de história, de política e de Estado, a política social no método funcionalista converge para a aceção e para a atuação compensatórias, equilibrantes e normalizadoras. Um Estado, que se diz imagem do consenso, pretende facilitar a satisfação de determinadas necessidades, restringindo a desigualdade produzida pelo mercado capitalista (VIEIRA, 1992, p. 29).

Tudo quanto foi dito, se trata de um embate histórico e central no debate acerca da política educacional no Brasil, levando em conta que existem sim aspectos-ideológicos e socioeconômicos que a envolvem e que merecem atenção e serem enfrentados no coletivo.

2.1.4 Política de governo/política de Estado

É preciso que compreendamos o significado e a distinção entre políticas de Governo e de Estado, afim de que não incorramos no erro de considerarmos programas de governo como política de estado, quando não o são.

Tais afirmações partem dos apontamentos realizados por Dalila Oliveira (2011, p. 329), que afirma o seguinte:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

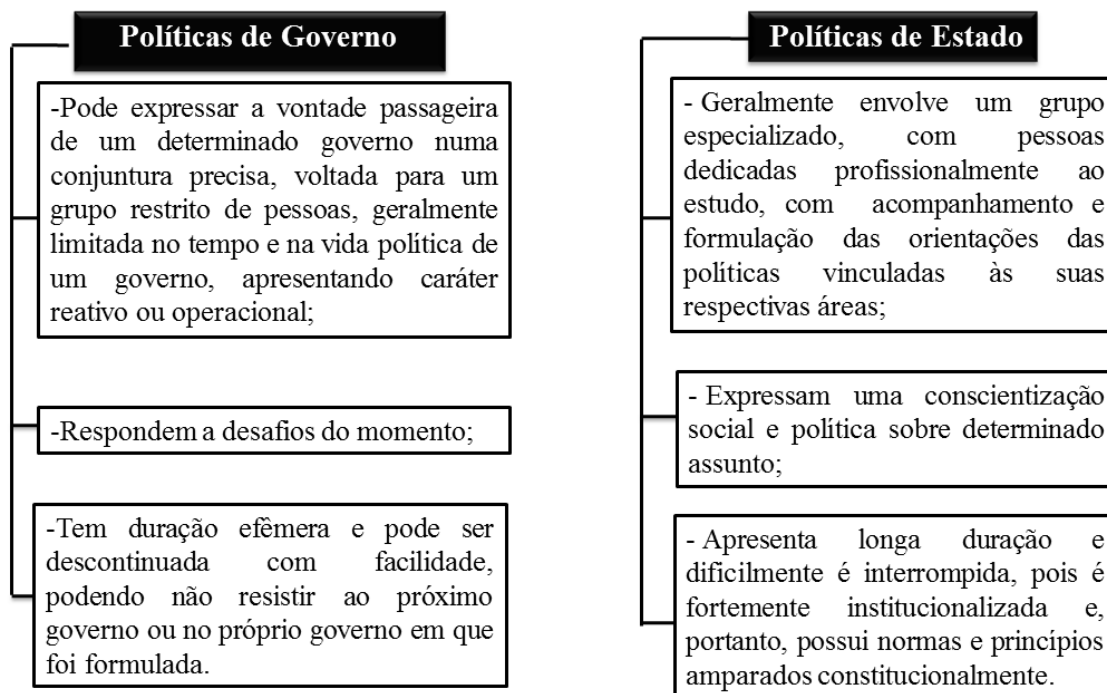
Compreendemos que os dois termos não são equivalentes, por possuírem formas específicas de aprovação e elaboração, utilizados em situações distintas.

Como podemos observar na Quadro 3, no intuito de ilustrar essa diferença a autora Woitowicz (2016) nos permite já de imediato situarmos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência² como uma *Política de Governo*.

² Temos a compreensão de que o fato de o PIBID estar lançado no PNE - Plano Nacional de Educação (2014-2024), e pela própria afirmação ali contida, não fazem de uma política, uma Política de Estado. Salientamos que apesar de programado como uma política de estado pelo PNE, não se recebe a devida

Apresentar essa distinção de forma didática se fez necessário para o momento em que vivemos, visto que é essencial o fortalecimento e a luta pela manutenção do PIBID.

Quadro 3 - Principais Diferenças entre Políticas de Governo e de Estado



Fonte: WOITOWICZ (2016, p. 24).

É claro que as políticas públicas podem ser de governo ou de Estado, contudo a principal diferença esta na forma como elas são institucionalizadas. Compreende-se que política de Estado possui maior durabilidade, dificilmente sendo suprimidas, pois tem grande relevância social, mesmo frente à substituição de governos. Diferentemente das políticas de governo com menor duração e institucionalização frágil.

2.1.5 Política educacional

Estas são parte integrante do conjunto das políticas sociais, expressão da materialização do Estado, como agente principal, “referente à máquina governamental

atenção nem investimentos necessários para que seja inserido nas políticas estratégicas do Estado brasileiro. Ademais ao que parece as metas do PNE não estão sendo cumpridas, tratando-se mais de uma carta de intenções que com a PEC 55 não terão condições de visibilidade. Afirma-se a política de Estado tentando dar força a um programa que não goza da aderência do próprio Estado.

no movimento de regulação do setor de educação”, sendo expressas por referenciais normativos subjacentes às políticas, se materializando em diversas ações voltadas a educação.

Segundo o autor,

As políticas públicas (educacionais) são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria (AZEVEDO, 2001, p.5).

Por isso a política educacional esta vinculada a toda uma nação, pois, diz respeito aos valores, objetivos e regras de uma educação, o que requer respeito ao que se vai realizar na educação do povo e a como fazê-lo.

Assim esta diz respeito aos direitos e deveres, objetivos, princípios e formas da organização da educação, reconhecendo a história e os anseios da sociedade brasileira, as relações que são acordadas e os instrumentos de mediação dos interesses (MOROSINI; BITTAR, 2006, p. 166).

Seu financiamento compreende a educação pública em especial as “prioridades e papéis de cada esfera de governo, fontes de recursos financeiros, uso e gestão dos recursos, controle público e social da gestão financeira” (MOROSINI; BITTAR, 2006, p. 167).

O financiamento da política educacional brasileira tem sua delimitação pelo regime federal e por uma orientação descentralizada do sistema educacional. É válido salientar que as três esferas do governo têm responsabilidades com a oferta da educação, constituindo assim um regime de colaboração intergovernamental.

A orientação para a cooperação é complementada pela delimitação de prioridades de atuação, que se reflete diretamente no financiamento: os municípios, na educação infantil e no ensino fundamental; os estados, no ensino fundamental e no ensino médio. A União deve manter a rede pública federal de ensino e prestar assistência técnica e financeira às redes estaduais e municipais de educação (MOROSINI, BITTAR, 2006, p. 167).

As fontes de recursos e seu financiamento são a receita de impostos de cada esfera de governo vinculada à educação e o salário-educação³.

³ O Salário-Educação é uma contribuição social paga pelas empresas e financia programas, projetos e ações do ensino fundamental público. Previsto no art. 212, § 5º, da Constituição Federal, este recurso é

Nesse sentido

O controle do uso dos recursos da educação é realizado pelos sistemas internos de controle dos recursos financeiros das administrações públicas. Há também o controle externo da execução orçamentária, função do Poder Legislativo, com o auxílio dos tribunais de contas. (MOROSINI, BITTAR, 2006, p. 168).

Naturalmente o Congresso Nacional, assembleias legislativas e as câmaras de vereadores têm a atribuição de deliberação final sobre os balanços públicos, bem como outros fóruns como os conselhos de educação e de controle ou acompanhamento de programas e políticas específicas, tem a função de gerir pelo financiamento da educação.

Lembremos que a política educacional empreendida no Brasil, neste trabalho tem suas considerações partir de 1990, compreendida como sendo,

“a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional” (DEITOS, 2010, p. 209).

O contexto em que se insere toda a problemática relacionada à política educacional brasileira, de forma alguma pode ser desvinculado da dinâmica do econômico – social; político – educacional, vinculando-se ao âmbito internacional e nacional, universo esse que envolveu a política a partir dos anos de 1990, nesse sentido é que discorreremos a seguir sobre a temática que envolve diretamente a política brasileira no âmbito da educação nos governos apresentados.

destinado como fonte adicional de financiamento do ensino fundamental público. Com o Decreto 6.003/2006, são contribuintes do salário-educação as empresas em geral e as entidades públicas e privadas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social qualquer firma individual ou sociedade que assumam o risco de atividade econômica, urbana ou rural, com fins lucrativos ou não, bem assim a sociedade de economia mista, a empresa pública e demais sociedades instituídas e mantidas pelo Poder Público, nos termos do art. 173, § 2o, da Constituição Federal.

CAPÍTULO II - UM PANORAMA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

“A maior parte das políticas é frágil, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar”.

“Quero rejeitar completamente a idéia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo”.

(Stephen Ball)

O objetivo do capítulo é situar o leitor sobre o recorte temporal realizado em relação à Política Educacional Brasileira.

Para tanto, nossa análise parte inicialmente do governo Fernando Henrique Cardoso - FHC, tendo em vista que segundo a literatura pesquisada, Assis (2014); Deimling (2014) Frigotto; Ciavatta (2003); Medeiros (2015) entre outros, corroboram-se a ideia de que são vastos os problemas e dilemas na área da política educacional, bem como em relação às perspectivas e limites futuros no campo da formação de professores durante este governo.

Ao final do governo FHC, se tinha uma ideia da condução dessas políticas com a entrada do governo Luiz Inácio Lula Da Silva - LULA, no período de 2002-2005, contudo o que se vivenciou de acordo com (FREITAS, 2007), foi um grande embate em relação às necessidades das entidades bem como dos movimentos, *na continuidade de políticas de cunho neoliberal*, já posta em prática no governo anterior, “uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional” (FREITAS, 2007, p. 1207).

Partindo então do pressuposto de uma continuidade da política de FHC, e sem desconsiderarmos as influências advindas da década de 1990, para o governo Lula, é que analisaremos os governos Luiz Inácio Lula Da Silva, bem como o governo Dilma Rousseff ⁴, levando em conta os dilemas e problemas ocorridos neste governo e sua

⁴ Cf. JUNGSMANN, Mariana (Ed.). **Dilma será afastada do cargo por até 180 dias; Temer assume presidência**. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-05/dilma-sera-afastada-do-cargo-por-ate-180-dias-temer-assume-presidencia>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

passagem para o governo Michel Temer, tendo em vista que a política educacional quando orientadas pela lógica neoliberal, entendem a formação de professores como uma forma estratégica de atendimento as demandas do mercado bem como da acumulação do capital.

Os estudos em relação à política educacional para a formação de professores no Brasil decorrem das decisões do governo relativas à educação, as quais podem sinalizar uma importância da política atribuída a esse setor da ação governamental. O momento em que decisões são formuladas e implementadas, em determinados contextos, de que forma essas propostas são colocadas em ação; as formas como elas são articuladas, ou não; com políticas amplas e articuladas entre si; o estabelecimento de metas claras, ou não; seu financiamento e gerenciamento, entre outros, são questões que estão em pauta, quando do estudo das políticas educacionais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Voltamos nossa atenção para a política pública de caráter educacional a qual alude a questões que segundo Tedesco (2010, p. 20), em

uma mudança conceitual respeitável, colocando as políticas relativas aos docentes em um marco de governo, ou de governos que se sucedem em uma sociedade, e não as tratando como programas esparsos ou de forma genérica, sem ancoragem.

Tendo em vista que o sistema educativo teve e tem seus problemas de governabilidade “não são mais que reflexo dos problemas de governabilidade que existem na sociedade em seu conjunto, tem-se, como decorrência, que as linhas de ação governamental implementadas”, pois, adquirem diversos significados dependendo do contexto sociopolítico do período em que estão sendo colocadas em práticas, em “questões de gestão, centralização, descentralização, financiamento, autonomia, ênfases curriculares, avaliação etc. adquirem sentidos diferentes em situações sociais e políticas diversas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 13),

Temos ciência de que os estudos sobre a legislação educacional para a formação de professores nos conduzem a idas e voltas, complementações, remendos, diversas iniciativas paralelas ao poder público, tornando assim um estudo não tão simples.

É preciso que lembremos uma frase de Anísio Teixeira, cunhada por Brzezinski, que generalizamos: decretos, normas etc., ou seja, caracterizam-se como manifestações “de como o mundo oficial atribui padrões para o mundo real (ou mundo vivido) dos

profissionais da escola básica, sem levar em conta suas particularidades e originalidades...” (BRZEZINSKI, 1999, p. 81).

Pois, como afirmava Anísio Teixeira, “Continuamos a ser, com a autonomia, a nação de dupla personalidade, a oficial e a real” (BRZEZINSKI, 1999), em relação aos grupos hegemônicos de um lado e o grupo de trabalhadores do outro. Para tanto “os embates travados entre o mundo oficial e o mundo real em relação às políticas de formação de professores para a educação básica expressam respeito à cidadania ou constituem disputa pelo poder?” (BRZEZINSKI, 1999, p. 83).

Nesse sentido cabe o questionamento se a posição do governo é articulada “com clareza de direção, com metas integradas e compreensivas, com balizas sobre onde se pretende chegar ou que processos e dinâmicas educacionais se pretendem desencadear” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2003, p. 11 grifo meu).

O contexto atual em que vivemos é amplo e permeado por diversas políticas, que por sua vez criam sentidos e novas demandas que, em períodos anteriores não estavam postas. Esses processos e dinâmicas educacionais no cenário atual acabam por se depararem com uma sociedade em pleno movimento e globalizada, o que para as políticas, para a educação e para os professores são colocadas em práticas por diferentes níveis de gestão educacional no Brasil, o qual situamos o PIBID como um programa de instância Federal.

2.1 Para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”.

Na última década do século XX pesquisadores de diferentes áreas tem se mobilizado para o estudo da política educacional, com o objetivo de compreender todo o conteúdo da reforma de 1990, e os mecanismos que envolvem a reforma educacional brasileira. Com o advento da reforma houve uma disseminação de documentos implementados pelo Ministério da Educação nesses últimos anos, os quais tomamos como “produtos e produtores de orientações políticas”, o que em seu sentido mais amplo não são dados diretamente nos documentos, mas produzidos posteriormente. Nesse sentido partimos do pressuposto de que “*um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto à re-leituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido*” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427 grifo meu).

Shiroma et al. (2005), nos diz que existe uma forte tendência rumo a uma homogeneização das políticas educacionais em nível mundial, o que já fora constatado entre os pesquisadores brasileiros ao partirem de uma análise por meio de trechos de documentos ou relatórios nacionais e internacionais.

Para as autoras

Isso não significa mera transposição ou negligência dos pesquisadores com relação aos elementos de contexto que propiciam ou estimulam determinado tipo de política em cada formação social. Pelo contrário, acompanhar o movimento das reformas nos países como Estados Unidos e Inglaterra, citados como modelo de reforma educacional exitosa pelos organismos internacionais, nos permite compreender, guardadas as particularidades, a natureza das medidas que recomendam aos chamados “países emergentes” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.428-429).

As autoras ainda fazem menção à **“globalização das políticas sociais”**, pois, estas tem similaridades em relação a reformas implementadas em diferentes Estados nacionais, como uma “epidemia política, migração ou internacionalização da política” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.429).

É sabido que a geração e implementação de políticas acontecem em momentos diferenciados. Hoje o que esta em curso são políticas centralizadoras em uma administração, o que tem se caracterizado pela falta de consulta popular e anterior à elaboração da legislação. Os políticos dia a dia tem se distanciado daqueles que receberão a política, caracterizando as políticas educacionais no Brasil como um “elemento de controle [que] revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos, os sujeitos que serão afetados pela política” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.435).

Ademais com a geração e implementação de políticas educacionais em diversos períodos nos permitem diversas interpretações, pois

as múltiplas leituras pelos textos admitidas, as diferentes interpretações e reinterpretações de que são objeto podem provocar a contestação de seus significados e resultados. Esta possibilidade autoriza vislumbrar resistência aos objetivos ou propósitos originais; o campo da política educacional é ao mesmo tempo processo e produto, o que lhe permite ser (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.436).

Ser contestada ou mesmo modificada, pois não se pode controlar o significado, da escrita para que se chegue a uma definição correta. Mas o que se pode realizar é o reconhecimento de que as políticas são produtos de compromissos, articulados dentro de determinados grupos de interesse.

Por isso, salientamos segundo Apple (1995), mesmo que se percorra neste trabalho uma investigação qualitativa este não prescinde de analisar aspectos internos dos documentos, ou o uso direto de algumas palavras-chave. Lembrando que os documentos oficiais utilizam uma linguagem, tendo como finalidade mobilizar pessoas rumo a um consenso social, pois, se “pretende significar o vínculo imaginário entre governantes e governados e, desse modo, silenciosamente, confronta a materialidade das relações de classe de dominação e subordinação” (APPLE, 1995, p.120).

Os textos têm então, nesse sentido a função de ao mesmo tempo em que sua linguagem é um bem público, tornar-se estritamente alinhada ao “sistema educacional às necessidades do setor empresarial” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.437).

Sendo assim nosso interesse ao trabalhar com alguns documentos não esta somente no texto em si, como objeto final, mas em compreender o discurso, para compreender a política. O texto aqui é objeto de interpretação muito mais que um ponto de partida, pois, como salienta Orlandi (1999, p. 42),

a imagem que temos das coisas se constitui no confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discurso e instituições. [...] sentidos estão sendo produzidos, [...] Os sentidos não estão nas palavras elas mesmas, estão aquém e além delas.

Tendo em vista que,

os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’; diferentes discursos constituem entidades chave, de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais [...] diferentes discursos se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo e complexo discurso de (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Assim, os discursos, são parte integrante do texto, da prática discursiva e da prática social.

Tais observações nos levam de acordo com Medeiros (2015), a compreender que “No Brasil, a história das políticas educacionais, revela que ao longo do tempo as

medidas tomadas, priorizam e servem, sobretudo, a propósitos econômicos em detrimento de outros setores da sociedade” (MEDEIROS, 2015, p. 40).

Nesse sentido ao analisarmos as políticas educacionais destinadas à formação de professores dentro do governo Luis Inácio Lula da Silva e governo Dilma Rousseff, é importante que levemos em conta para a compreensão, elementos que constituem as políticas educacionais implementadas ao longo dos anos para a formação de professores no Brasil.

Para tanto, é na abordagem de documentos, diretrizes, e autores que analisam o pensamento neoliberal presente no Brasil que versam sobre a formação de professores que este trabalho fundamenta-se, sobre tudo se pensar segundo Medeiros, (2015), ao analisarmos a formação de professores é preciso que tomemos por base as diretrizes que são recomendadas pelas agências de financiamento internacionais, pois estas tem grande influencias no Brasil, visto que existe uma “centralidade da formação docente nas reformas educacionais brasileiras advindas a partir dos anos de 1990, quando a doutrina neoliberal passou a organizar o direcionamento político brasileiro” (MEDEIROS, 2015, p. 41).

De fato, os debates em relação às políticas educacionais no Brasil sempre tiveram como foco direcional as agências financiadoras, destinadas a formação para o mercado de trabalho. Dentre as agências financiadoras, destacamos brevemente o Banco Mundial, ao definir por meio de suas diretrizes as prioridades e estratégias, desregulamentação, descentralização e privatização destinadas à educação brasileira.

Todavia há que se ressaltar que,

As reformas educacionais dos anos de 1990, no Brasil, tiveram como grande foco a gestão, buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso a educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada (OLIVEIRA, 2011, p. 326).

Essas reformas iniciadas pelo governo FHC acompanharam a tendência em nível mundial, apontando para a direção que nos diz Luis Fernandes Dourado, sobre o Banco Mundial⁵ em relação à reestruturação e abertura das economias aos novos mercados,

⁵ Nascido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Esses países participam com 3,8% dos recursos do banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1,7%. A liderança

tendo este grande participação, sendo que sua atuação tem influenciado em âmbito educacional o Brasil, bem como países da América Latina e Caribe, orientando e articulando a educação como produção do conhecimento, difundindo “por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” ((DOURADO, 2002, p. 238).

Dessa forma vemos as amarras em que se encontram a política educacional brasileira quando, “como condição de empréstimo dos financiamentos, os organismos internacionais exigem em contrapartida a adoção de suas diretrizes, o que culminou na redefinição do papel do estado brasileiro” (MEDEIROS, 2015, p. 41).

De acordo com Dieimling (2015), em relação à consolidação e redefinição do papel do estado brasileiro

alguns dos documentos oficiais, diretrizes, leis e decretos elaborados, seguiram as recomendações dos organismos internacionais objetivando o direcionamento das políticas, e dentre elas as políticas educacionais, tomando a formação docente como importante estratégia para a implementação da reforma educacional delineada (DIEIMLING, 2014, p. 45).

Já no que diz respeito a Unesco⁶ “seu objetivo é modificar o homem e a política por meio da educação, o que avaliza sua função como agência catalisadora na disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados” (MEDEIROS, 2015, p. 42).

Em relação à Conferência em Jomtien na Tailândia⁷ o destaque dessa conferência esta no “[...] início da transferência de responsabilidade por parte do Estado e das autoridades para a comunidade, organismos governamentais e não-governamentais (ONG's), e grupos religiosos” (MEDEIROS, 2015, p. 43).

A seguir, brevemente apresentamos com auxílio de uma tabela os avanços obtidos pela Secretaria de Educação Superior – SESu, no período de 2003 – 2013, tendo como intuito demonstrar certa expansão, qualidade e democratização do ensino superior.

norte-americana se concretiza também com a ocupação da presidência e pelo poder de veto que possui (SHIROMA, et. al. 2002, p. 72-73).

⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. Seus trabalhos são fundamentalmente pela luta para a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

⁷ No ano de 1990 a conferência foi financiada pela Unesco, pela Unicef, e pelo Banco Mundial, dando origem a chamada Carta de Jomtien contendo dez artigos que trazem orientações sobre a Educação Básica, e metas que deveriam ser atingidas até o ano 2000.

Tabela 1 - Avanços 2003-2014

- Criação, em 2013, do Programa de Bolsa Permanência para estudantes das universidades federais;
- Criação do Programa de Bolsa Permanência, para estudantes bolsistas do Prouni;
- Aprovação, em 2012, e implantação, a partir de 2013, da Lei das Cotas nas universidades federais, com previsão de reserva de no mínimo 50% das vagas, até 2016, para estudantes oriundos das escolas públicas de ensino médio;
- Lançamento, em 2014, do Programa Mais Cultura nas Universidades, que apoia projetos de arte e cultura propostos pelas universidades federais, com foco na inclusão social e no respeito à diversidade cultural.
- Democratização do acesso à universidade, com o uso dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos processos seletivos; e
- Expansão do ensino médico, com a criação de novas vagas e incentivo à realização de residências.

- Criação de 18 novas universidades federais;
- Criação de 173 câmpus de universidades federais em cidades do interior do país;
- Lançamento, em 2003, do Programa de Extensão Universitária (Proext);
- Criação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes);
- Criação, em 2004, e implantação, em 2005, do Prouni para estudantes carentes em instituições de ensino superior privadas;
- Criação, em 2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que apoia universidades públicas a ofertar cursos na modalidade de educação a distância;
- Recuperação, a partir de 2003, e fortalecimento, a partir de 2006, do Programa de Educação Tutorial (PET);
- Implantação, a partir de 2007, do Reuni;
- Implantação, em 2008, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);
- Criação, em 2008, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), para estudantes das universidades federais;
- Redesenho em 2010 do Fies, que facilita o acesso à educação superior para estudantes de baixa renda, em especial para estudantes das licenciaturas e de medicina;

Fonte: BRASIL, 2015, p.27-28.

Portanto o contexto anteriormente citado aponta para uma mudança de “caráter sistêmico na formação de professores”, pois, para a realização de mudanças nas políticas docentes, antes é necessário operarmos mudanças nas políticas sobre a escola,

sobre a administração, gestão, bem como dos currículos. Ao mesmo tempo em que surgem diversas iniciativas para mudanças no interior das escolas, com o intuito de reorganizá-las tendo como base uma gestão democrática, participativa, tornando os professores “protagonistas das mudanças e dos rumos que devem ser dados à escola” (MEDEIROS, 2015, p. 43).

Diante desse cenário apresentado é que compreendemos que a política educacional brasileira, para a formação inicial dos professores, é extremamente influenciada pelos organismos internacionais que incidem diretamente na formação profissional destes professores, conduzindo sua formação “a perspectivas enraizadas na praticidade, no imediatismo, no útil e no aplicável” (SHIROMA, et. al. 2002).

Nesse sentido a política interage com as outras políticas de outros campos, permitindo assim que os textos sejam lidos em relação ao tempo e contexto em que estão inseridos, ou mesmo confrontados com o período e local em que são implementados, os quais podem ser atribuídos inúmeros significados e sentidos diversos ao mesmo tempo.

2.2 Fernando Henrique Cardoso

Nascido no Rio de Janeiro em 18 de junho de 1931, de uma família de militares. Foi casado com a antropóloga Ruth Corrêa Leite Cardoso, têm três filhos. É Licenciado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), da qual se tornou professor em 1953, obteve também os graus de doutor e de livre docente. Engajado nas lutas pela melhoria do ensino público e pela modernização da universidade foi perseguido depois do golpe de 1964.

Viveu exilado no Chile e na França, pesquisando, escrevendo e lecionando. Voltou ao Brasil em 1968 e assumiu por concurso público a cátedra de Ciência Política da USP. Em 1969, foi aposentado compulsoriamente e teve seus direitos políticos cassados pelo Ato Institucional nº 5.

Convidado por Ulysses Guimarães, presidente do MDB, no ano de 1974 coordenou a elaboração da plataforma eleitoral do partido. Em 1978, concorreu ao Senado pelo MDB e se elegendendo suplente de Franco Montoro.

Com a eleição de Montoro para o governo de São Paulo em 1983, assumiu sua vaga no Senado. Teve participação destacada na campanha das Diretas-Já e na articulação da candidatura de Tancredo Neves à Presidência da República em 1984. Foi líder do PMDB no Senado e um dos relatores do Congresso Constituinte de 1987/88.

Depois do impeachment do presidente Fernando Collor de Mello, em outubro de 1992, assumiu o Ministério das Relações Exteriores do governo do presidente Itamar Franco. Em seguida atendendo a uma convocação do Presidente, mudou-se para o Ministério da Fazenda.

Deixou o Ministério da Fazenda em abril de 1994 para assumir a candidatura à Presidência da República pela coligação dos Partidos da Social Democracia Brasileira (PSDB), da Frente Liberal (PFL) e Trabalhista do Brasil (PTB).

Eleito presidente em 3 de outubro de 1994, no primeiro turno, com 54, 3% dos votos, sendo empossado em 1º de janeiro de 1995.

Em 4 de outubro de 1998, FHC e o vice Marco Maciel foram reeleitos no primeiro turno pela coligação PSDB, PFL, PTB e PPB. FHC obteve 53,06% dos votos válidos contra 31,71% conferidos a Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT). Tomou posse em 1º de janeiro de 1999.

Como exposto anteriormente contextualizaremos as influências advindas da década de 1990, no governo FHC, com a finalidade de chegarmos a uma análise do governo Lula, Dilma/Temer.

Em nível de Brasil, podemos situar o processo de mercantilização, bem como de privatização da educação em ambos os mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso-FHC (1 de janeiro de 1995 – 31 de dezembro de 2002), de natureza neoliberal, advindos dos organismos internacionais em nível de congresso nacional, logo em que este assume a presidência.

Com efeito, o Banco Mundial tem estreita ligação com o Brasil, desde as reformas do governo Collor, FHC, e também no governo Lula. De acordo com Helena Altmann (2002) a proposta de reforma na educação brasileira apresentada no governo Fernando Henrique Cardoso esta em sintonia com o Banco Mundial ao sinalizar mudanças em relação à educação no país, bem como seu plano de governo continham medidas tais como,

a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino (ALTMANN, 2002, p. 82).

Em forma de uma política de hegemonia na década de 1990, temos a abertura para a privatização dos vários setores, transformando assim a educação em algo mercantil, tendo em vista os setores empresariais, “o setor das instituições privadas, desresponsabilizando o Estado no oferecimento de um ensino público de qualidade para todos” (MEDEIROS, 2015, p. 44).

Assim nos dois mandados governos de FHC (1995-2002), houveram priorizações em relação ao ensino fundamental, tendo sempre como ponto de partida as considerações mercadológicas, levando em conta uma elevação para competitividade empresarial, e ampliação do tempo de escolarização, e qualificação desta força de trabalho para o Brasil (ASSIS, 2014).

Como podemos perceber este governo passa então a adotar,

[...] o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Deste modo o governo FHC, deixa como marca o processo de fragmentação dos programas sociais e educativos “o que revelou uma grande dispersão de políticas temporárias, com características marcadas de políticas de governo, carentes de bases institucionais de controle social” (ASSIS, 2014).

Nesse sentido Luis Fernandes Dourado (2002) destaca que na década de 90 no governo FHC, no que tange as políticas públicas, estas foram reorganizadas pela Reforma do Estado, contendo significativas alterações em relação aos padrões de intervenção estatal, no redirecionamento de mecanismos, bem como de diversas formas de gestão, de modo particular nas políticas educacionais, expressas na publicação/aprovação da LDB/1996, sem a devida preocupação com as demandas da sociedade civil.

Dessa forma predominaram ações do Poder Executivo, da legislação para a educação, passando a ter como orientação principal critérios político-partidários, sem o acompanhamento ou reivindicações da sociedade civil, passando assim os sistemas educacionais a serem orientados pelas políticas de reformas estruturais, oriundas do Banco Mundial (HERMIDA, 2012).

Simultaneamente para reforçar o consenso da reforma como uma necessidade para a melhoria da qualidade educacional, SHIROMA et al, (2002), nos diz que o MEC tendo como apoio a UNESCO realizou um Seminário Internacional intitulado: *Professores: formação e profissão*, organizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e pelo Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nupes), evento no qual foram apresentadas e discutidas propostas para a formação dos professores em diversos países, assim como experiências de formação inovadoras em alguns estados do Brasil.

Igualmente Eunice Durham, nesse período como secretária de política educacional do MEC, teceu críticas em relação às licenciaturas como “falidas”, que as mesmas não tinham interesse na formação de professores, “que não realizavam a devida

integração do conhecimento com o trabalho ensino-aprendizagem” e, que para tanto, recomendava que o seminário “não se restringisse a formação docente à universidade”, mas que considerasse a criação de cursos normais superiores em institutos de educação (SHIROMA et al, 2002, p. 84).

Alem disso, salienta-se que as ideias que foram propagadas pelos organismos multilaterais a respeito da educação, são propostas que foram elaboradas nos referidos eventos e os documentos continham a mesma visão, acabando por influenciar alguns dos anteprojetos da LDB que tramitava a oito anos no congresso nacional (MEDEIROS, 2015, p. 45).

Acrescenta-se que na LDB/1996, sob influência neoliberal, houve grandes divergências em relação à formação de professores. Nesse sentido destacamos os artigos 62, 63 e 64 da LDB/1996, os quais acentuam os debates em relação à formação de professores, quando reforçam

[...] a dicotomia entre professores e especialistas tirou dos cursos de Pedagogia e das Faculdades de Educação *o locus* preferencial para a formação do professor para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental (DEIMLING, 2014, p. 65, grifo da autora).

A aprovação da LDB/1996 por ter sido elaborada em governos cujas orientações eram de uma política econômica globalizada e neoliberal, trouxe diretrizes que definiam o perfil da educação no Brasil para atender as demandas de mercado (MEDEIROS, 2015, p. 50).

A saber, os profissionais da educação passaram a serem formados em espaços diversificados, sob condições desiguais, de qualidade teórica diferenciada, “divididos no trabalho pedagógico da formação de nossas crianças, jovens e adultos, mas... compartilhando o mesmo espaço educativo” (FREITAS, H. 2002).

Portanto reiteramos que: na década de 1990 no Brasil ressurgiram os princípios do liberalismo do século XVII, como a doutrina do neoliberalismo, direcionando politicamente todo o país, no qual desencadeou na Reforma do Estado, juntamente com as mudanças que já aconteciam na America Latina e Europa.

Nessa década, a educação e a formação de professores ganharam um novo destaque em relação à realização da reforma educativa, como se não bastasse às políticas educacionais neoliberais que contribuíram para o “aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo” (FREITAS, H. 2002, p. 142).

Paralelamente a esse processo no governo FHC, é imprescindível que citemos a elaboração da proposta para o PNE, juntamente com a participação de instituições, do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), e da União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), no dia 12 de fevereiro de 1998 protocolado como projeto de lei Projeto de Lei 4.173/1998, “gerando uma disputa entre as duas propostas até janeiro de 2001 quando é aprovado o PNE, Lei 10.172/2001 com vigência de 2001 a 2010”, sendo em grande parte dos governistas as proposições advindas (MEDEIROS, 2015, p. 52).

O PNE teve tramitação *sui generis*, envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo Federal. Os dois expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão, bem como no diagnóstico, nas prioridades, nas diretrizes e nas metas (DOURADO, 2011, p. 25, grifo do autor).

Assim o PNE/2001⁸ fixa seus objetivos, meios e condições de planejamento, e coordenação por meio poder público e dos esforços da nação no campo educativo, na tentativa de sanar tais dificuldades.

É interessante destacar que no PNE/2001-2010 reforça-se os termos do artigo 62 da LDB/1996 e do Decreto 3.276 de 6 de dez. de 1999, que dispõe sobre a formação inicial dos professores da Educação Básica em Nível Superior (MEDEIROS, 2015, p. 54).

Conforme salienta Freitas, (2007), nesse mesmo período estava em curso uma política de formação de professores que ofertava distintas oportunidades para a formação dos estudantes, pautada sobre a concepção de equidade⁹, a de um Estado que

⁸ Dos objetivos e prioridades o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

⁹ A respeito da concepção de equidade de acordo com Simielli, (2015), a autora propõe em sua pesquisa a divisão de debates sobre o conceito de equidade em três grandes linhas, a saber: foco no acesso aos recursos e processos: a equidade é entendida como o acesso aos recursos e processos que impactam nos resultados dos alunos; foco nos resultados obtidos pelos alunos: a análise da equidade deve estar intrinsecamente ligada aos resultados educacionais; abordagem pluralista: a equidade é vista sob um prisma mais abrangente, que engloba os insumos, os processos e os resultados. Sendo que sua opção teórica parte da abordagem pluralista sobre equidade, que avalia como essencial o diagnóstico do acesso, dos recursos e processos, e dos resultados (SIMIELLI, 2015, p. 22).

ofereceria a “*igualdade de oportunidades*”, em contraposição à “*igualdade de condições*” aos diferentes segmentos sociais (FREITAS, H., p. 1206, grifos da autora).

Sendo assim de acordo com Dalila Andrade Oliveira,

Ao final do governo FHC, a educação no Brasil vivia um processo fragmentado de gestão, contendo uma profusão de programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

Desse modo ao final do governo Fernando Henrique Cardoso é possível considerarmos que a educação nacional encontrava-se em “um quadro de (des) sistematização”, o qual orientou o governo na contramão do sistema, pautada sobre uma organização fragmentada, flexível, dispersa “o que não contribui para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

2.3 Luiz Inácio Lula da Silva

Nordestino, de uma família humilde, o sétimo filho de um casal de lavradores analfabetos, nascido em 1945, numa casa de dois cômodos e chão de terra batida no Semiárido pernambucano.

Não tinham luz, água encanada, banheiro ou sapatos. Lula começa a trabalhar ainda criança, no cais de Santos, para ajudar nas despesas de casa. Aos 8 anos tornou-se ambulante e engraxate aos 9, ajudante de tinturaria no início da adolescência. Mudou-se para São Paulo com a mãe, agora separada do pai, e os irmãos solteiros. Concluiu o ginásio e, empregado numa metalúrgica aos 14 anos, é admitido no curso técnico de torneiro mecânico do SENAI.

Ele tem 17 anos quando perde o dedo mínimo da mão esquerda num acidente de trabalho, em 1963, e 18 por ocasião do golpe militar, em 1964.

Desde jovem se mostrou um negociador habilidoso, ocupou uma vaga de suplente na diretoria do sindicato que viria a ser eleito no início de 1969, dando início assim sua trajetória de líder sindical. Em 1975, Lula assume a presidência do sindicato.

Entre 1978 e 1980, comandou greves gerais que assumem proporções impensáveis, fazendo nome como o maior da oposição no cenário político do país. Em 19 de abril de 1980, é preso e passa 31 dias na cadeia.

Nesse cenário surge um partido de redemocratização. O PT, prontamente apoiado e influenciado por intelectuais, religiosos, artistas, estudantes e militantes egressos da luta armada, tendo Luiz Inácio Lula da Silva o seu primeiro presidente.

Lula atuou diretamente na formulação da Constituinte, garantindo a inclusão de direitos civis e sociais como: o direito à greve; licença-maternidade de 120 dias; redução da jornada de trabalho de 48 para 44 horas semanais. E por muito pouco não foi eleito o primeiro presidente da República após 29 anos sem eleições diretas.

Ao longo dos oito anos de administração de Fernando Henrique Cardoso, fez oposição à política econômica recessiva, à manipulação do câmbio de modo a manter a moeda artificialmente forte, à compra de votos em troca da aprovação do projeto de lei que garantiu o direito à reeleição, em 1997, e à má gestão do dinheiro público em programas como o PROER, de recuperação de instituições financeiras, e em privatizações de empresas como a VALE, leiloada por um preço bem abaixo do que de fato valia.

Após três campanhas eleitorais frustradas, Luiz Inácio Lula da Silva foi finalmente eleito presidente da República em 27 de novembro de 2002. Lula é o primeiro operário a instalar-se como inquilino no Palácio da Alvorada.

Realizou ainda um feito inédito de eleger sua sucessora, Dilma Rousseff, e chega ao final do governo com recorde de popularidade: sua administração é aprovada por 87% da população em dezembro de 2010.

Nesta sessão abordaremos a formação de professores no governo Luiz Inácio Lula Da Silva (1 de janeiro de 2003 – 31 de dezembro de 2010), tendo em vista as considerações que realizamos na sessão anterior intitulada Fernando Henrique Cardoso, a respeito da política educacional nos anos de 1990, avanços, desafios e limites como parte integrante no processo da análise das políticas educacionais para professores neste governo.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência do Brasil, juntamente com uma mudança bastante significativa na política nacional, tendo em vista que o país sempre havia sido governado por representantes das elites. O Presidente Lula então representa a ascensão da classe trabalhadora ao poder (WALDOW, 2014).

Com sua posse no ano de 2003, “as forças sociais que conduziram ao poder o atual governo tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do processo societário, com consequências para todas as áreas” (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

Tem início assim uma continuidade da política macroeconômica, processo este iniciado pela sociedade capitalista no Brasil, contudo tendo um grande diferencial, pois, os novos olhares voltavam-se para a classe trabalhadora.

Nesse sentido entendemos que,

[...] *entrou em cena uma força nova, constituída por Lula a frente de uma fração de classe antes caudatária dos partidos da ordem e que, mais do que um efeito geral de desideologização e despolitização, indicava a emergência de outra orientação ideológica, que antes não estava posta no tabuleiro. Parece- nos que o lulismo, ao executar o programa de *combate à desigualdade dentro da ordem*, confeccionou nova via ideológica, com a união de bandeiras que não pareciam combinar (SINGER, 2009, p.96, grifos do autor).*

A este propósito encontramos no governo Lula, a máxima “Uma escola do tamanho do Brasil”¹⁰, que intentava buscar a justiça social e democrática, que fora negado durante vinte anos no período da ditadura militar, e uma década das reformas neoliberais, sendo a expressão escolhida para proclamar a prioridade que este governo terá.

Nesse contexto a educação já sinalizava os rumos que tomaria a “[...] luta contra a desigualdade, por uma transformação radical da injusta distribuição de renda e por uma importante retomada do crescimento econômico no país” (GENTILLI, OLIVEIRA, 2013, p. 254).

Em relação à criação deste programa intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, de acordo com Libâneo *et. al* (2012, p. 188), sustenta-se em três pilares: “a) a democratização do acesso e garantia de permanência na escola; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão”.

O primeiro fez referência à permanência dos alunos na escola, com a construção de novas escolas, além disso, o programa prescrevia a construção de um sistema nacional de educação com a participação do Estado e da sociedade.

Já o segundo estava voltado para a qualidade da educação escolar, buscando-se a inclusão social, diminuição de evasão e repetência. Trabalhos seriam realizados voltados à cultura e experiência de vida de cada um dos alunos, valorização dos professores, a criação de centros de formação e a aperfeiçoamento desses docentes.

Assim em terceiro lugar temos o cumprimento da LDBN (Lei nº 9.394/1996), por parte dos entes federados, para melhoria da qualidade da educação, com a criação de Fóruns Nacionais da Educação, conselhos e ações integradas para que se evitem a perda de recursos e esforços. Estabelecem-se também normas para a aplicação dos recursos e instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Logo, podemos considerar que o primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva caracterizou-se pela promoção de políticas de caráter assistencialista, compensatório, por meio dos programas sociais, tendo com alvo os mais pobres, muito

¹⁰Uma Escola do Tamanho do Brasil foi o nome dado a campanha de Lula na área da educação, a qual buscou contemplar propostas de democratização do acesso e garantia de permanência nas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. Considerou fundamental a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, responsável por organizar o esforço de gestão democrática e cooperativa do Estado e da sociedade.

PT, **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. Programa de Governo 2002 – coligação Lula Presidente. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2016.

mais do que a “ampliação de políticas e ações que assegurassem os interesses universais inscritos na Constituição Federal de 1988” (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

Seguido de outras propostas para a política educacional, o governo do partido dos trabalhadores (PT), colocou em prática uma série de mudanças em relação ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), acréscimo de um ano no ensino fundamental, propôs o novo ENEM, a Reforma Universitária englobando programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) como medida provisória, o Ensino à Distância, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), entre outros¹¹, ligados diretamente à formação de professores.

Note-se que em relação ao governo anterior FHC, a área educacional teve certo avanço no governo Lula. É claro que,

A educação era entendida como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro. Construir uma escola “do tamanho do Brasil” significa instituir no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade. Uma escola cada vez mais democrática em uma nação que fosse mesmo de todos os brasileiros e brasileiras, não daqueles que dizem interpretar suas necessidades e nunca governaram em seu nome (GENTILLI, OLIVEIRA, 2013, p. 254).

Eis aí como o governo compreendeu a educação brasileira, de forma que o PT colocou em prática inúmeras mudanças em relação ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para a valorização da formação de professores, e cumprir o que estava posto no PNE/2001, nos planos, programas e propostas do Governo Federal implementados no ano de 2007, tendo como base o PDE, nesse caso o objetivo de nosso estudo o PIBID é compreendido como parte desses investimentos para a formação e valorização dos professores até então omitidos pelo PPA¹² 2004-2007, passando a integrar os programas de formação no PPA 2008-2011, em defesa de que a “melhoria na qualidade do ensino precisa-se de professores competentes” (MEDEIROS, 2015, p. 57).

De acordo com Oliveira, (2011), Fonseca, (2013); o primeiro mandado do governo Lula (2003-2006), reiteramos que não houve rupturas significativas em relação às mudanças já delineadas pelo governo anterior. Sua opção nos primeiros anos para o

¹¹ Das mudanças causadas por esses programas ver: Moncau e Nagoya (2010); e o relatório final da gestão do governo Lula com as ações empreendidas pelo governo federal no período de 2003-2010. Disponível em: <<http://www.balancodegoverno.presidencia.gov.br/>>. Acesso em: 5 de ago. 2016.

¹² PPA - Plano Plurianual estabelece, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada.

Brasil foi certa estabilidade e equilíbrio fiscal, igualmente provado na busca pela conciliação entre o setor público e privado, com a finalidade de diminuir a pobreza da população, o que deu aval para a continuidade de políticas neoliberais.

Assim no ano de 2007 ainda no intento de valorizar a formação de professores a Coordenação da Política de Formação de Professores da Educação Básica, foi incorporada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ano de ampliação do PIBID, como objetivo traçado: a promoção e aproximação das escolas com a universidade, tornando a sala de aula parte integrante a formação do magistério (BRASIL, 2007).

Dessa forma em relação ao segundo mandato do governo LULA (2006-2010), é possível destacarmos algumas mudanças em relação a iniciativas do governo, estados e municípios, para com a formação de professores, como,

[...] concessão de bolsas de estudos, oferta de formação inicial e continuada pelos programas de Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil (ProInfantil), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento, Gestar II, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, Política nacional de formação dos profissionais da educação e Programa permanente de iniciação à docência (MEDEIROS, 2015, p. 63).

Tudo quanto foi dito em relação às iniciativas do governo federal reiteram as considerações realizadas a respeito dos organismos multilaterais, ideais tais como: flexibilização, redução de custo, aligeiramento, resultando em um não investimento na formação integral,

No âmbito do governo federal, o campo da formação dos profissionais da educação tem sido bombardeado por várias iniciativas governamentais, ao lado de outras tantas conduzidas pelos governos estaduais e municipais. Seja por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ou de outros órgãos e instituições governamentais, diferentes iniciativas vêm sendo implementadas nesse campo. Por sua vez, também no campo da valorização dos profissionais da educação, novos marcos legais são definidos, porém continuam sendo objeto de constantes embates e questionamentos [...] (SILVA, M. 2013, p. 165-166).

É fora de dúvida que, o governo Lula criou uma política para a educação de jovens e adultos “além das minorias étnicas e movimentos sociais. O Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) alcançaram, também, a Educação Infantil e o Ensino Médio” (WALDOW, 2014, p. 13).

No entanto de acordo com Frigotto (2011), cabe salientar que houve uma ampliação do universo de atendimento sem o devido aumento, proporcionalmente, dos recursos.

No âmbito da educação profissional, técnica e tecnológica, centro de grandes disputas na Constituinte, na LDB e no PNE em prol de uma concepção não adestradora e tecnicista e de sua vinculação jurídica e financiamento públicos, esta foi- se constituindo a grande prioridade da década, sem alterar, todavia, seu caráter predominantemente privado (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

É claro que durante o período em que Luiz Inácio Lula da Silva esteve à frente da presidência foram criadas universidades federais, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia instituídos pela Lei 11.892/2008. Com o Programa Universidade para Todos (PROUNI) mais de 700 mil vagas nas universidades privadas a jovens das classes populares, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ampliando as vagas no Ensino Superior Público.

Com efeito, tais iniciativas podem ser percebidas na tabela abaixo, a qual deixa transparecer em números a implementação de novas universidades, nos novos campi universitários, bem como no aumento do número de matrículas, e o aumento do número de vagas nos cursos de graduação.

Tabela 2 - Panorama da expansão universitária

	2002	2014
Universidades Federais	45	63
Câmpus	148	321
Cursos Graduação Presencial	2.047	4.867
Vagas Graduação Presencial	113.263	245.983
Matrículas Graduação Presencial	500.459	932.263
Matrículas Educação a Distância	11.964	83.605
Matrículas Pós-Graduação	48.925	203.717

Fonte: BRASIL, 2015, p. 31.

Todavia, á que se levar em conta que

o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população (FRIGOTTO, 2011, p. 246)

Com base nessas afirmações tendo em vista a melhoria da qualidade da formação de professores, como uma solução emergencial de acordo com o relatório¹³ do CNE¹⁴, sobre a escassez de professores, foi então criado pelo governo federal o PIBID, objeto de estudo e análise detalhada no próximo capítulo.

Contudo é preciso salientar que, de certa forma, por mais que tenham existido avanços em relação à política educacional brasileira no governo Lula, existe certa continuidade, em grande parte ao governo FHC, tendo em vista que a chegada do Partido dos Trabalhadores - PT ao governo federal, não contribuiu para minar a hegemonia neoliberal, mas, de acordo com Coutinho (2008), reforçou ainda mais, uma política macroeconômica idêntica e a neutralização de movimentos sociais, dificultando ainda mais a resistência ao modelo neoliberal-corporativo.

Portanto apesar de algumas mudanças, o governo Lula não se diferenciou totalmente do governo FHC, pois, segundo Sguissardi (2009), a educação superior no período de três anos e meio com o governo lula à frente, salienta em seus estudos a continuidade das políticas “[...] tanto no campo da macroeconomia, dos compromissos com o mundo financeiro, quanto nas alianças políticas com partidos de centro e de centro direita. Isto justificado pela busca da governabilidade” (p. 215).

¹³ Relatório foi encomendado pelo MEC/CNE, após a instituição do Parfor pelo MEC em 24 de abril de 2007, com o intuito de atender a carência de professores sem Licenciatura que atuam na educação básica. No ano de 2009 o Parfor passa a atender de forma emergencial o disposto no Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual determinava a criação pela Capes de cursos de Licenciatura ou programas especiais voltados a docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública, para que estes fossem habilitados com Licenciatura na área que atuam (MEDEIROS, 2015).

¹⁴ Em 2007 o CNE apresenta um relatório intitulado: “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”, que abordou sobre a escassez de professores para a Educação Básica (RUIZ, et. al. 2007).

2.4 Dilma Rousseff- 2011- 2016/ Governo Michel Temer

Nasceu em Belo Horizonte, em 1947, segunda dos três filhos do migrante búlgaro Petár Rusev (Pedro Rousseff), e casado com a mineira Dilma Jane. O pai empreiteiro proporcionou à família uma vida de classe média alta, em uma casa grande, com três empregadas, jantares à francesa, colégio particular para os filhos e luxos como professora particular de piano. Dilminha, como era chamada, descobriu a veia política aos 17 anos, no ensino secundário.

Militante em duas organizações de luta armada contra a ditadura esteve em São Paulo, no Rio e Rio Grande do Sul para fugir da perseguição da polícia e do Exército, usou documentos falsos, fez encontros secretos, transportou armas, dinheiro roubado, aprendeu a atirar, foi presa, torturada e enfrentou quase três anos de cadeia.

Em janeiro de 1970 foi presa. Enfrentou sessões de tortura como pau-de-arara, choques elétricos, socos e palmatória durante 22 dias. Em seus depoimentos prestados à Justiça Militar após os meses na prisão, fez três denúncias de tortura e citou nominalmente seus algozes.

Dilma se filia ao PDT de Leonel Brizola, pelo qual ele se elegeu deputado estadual três vezes seguidas. Ocupou cargos com a ajuda do partido, sendo secretária de Energia do governo gaúcho nos mandatos de Alceu Collares e de Olívio Dutra (1999-2003). Em 2000 trocou o PDT pelo PT, a qual filiada desde 2001 veio a coordenar a equipe de Infra-Estrutura do Governo de Transição entre o último mandato de Fernando Henrique Cardoso e o primeiro de Luiz Inácio Lula da Silva, tornou-se membro do grupo responsável pelo programa de Energia do governo petista.

Em 20 de fevereiro de 2010, durante o 4º Congresso Nacional do Partido dos Trabalhadores, Dilma foi aclamada pré-candidata do PT à presidência da República.

Dilma Rousseff venceu as eleições presidenciais de 2010, no segundo turno, com 56,05% dos votos válidos (derrotou o candidato José Serra, que obteve 43,95% dos votos válidos), tornando-se a primeira mulher na presidência da República Federativa do Brasil. Ao tomar posse, no dia 1º de janeiro de 2011, discursando no Congresso Nacional, Dilma afirmou: “Meu compromisso supremo [...] é honrar as mulheres, proteger os mais frágeis e governar para todos! [...] A luta mais obstinada do meu governo será pela erradicação da pobreza extrema e a criação de oportunidades para todos”.

Dilma Rousseff, em seu discurso de posse, dia 01 de janeiro de 2011 afirmou claramente que “a luta mais obstinada do meu governo será pela erradicação da pobreza extrema e a criação de oportunidades para todos”. Nesse sentido para a presidente a “tarefa indispensável uma ação renovadora, efetiva e integrada dos governos federal, estaduais e municipais, em particular nas áreas da saúde, da educação e da segurança, o que é vontade expressa das famílias e da população brasileira”. Sendo assim em seu primeiro dia como presidente enfatizou a precarização na educação, saúde e segurança.

A preocupação para com a educação se mostrou no governo Dilma como uma prioridade, tendo em vista que o Ministério da Educação (MEC), no dia 11 de março deste ano, em um comunicado nos diz que o Governo Federal irá ampliar R\$ 320 milhões de recursos para investimento nas redes do estado de educação profissional em

todo o país, parte integrante do Programa Brasil Profissionalizado, superando assim o valor investido no ano de 2010, o qual correspondeu a R\$ 263,4 milhões¹⁵.

De acordo com o Ministério da Educação, as verbas públicas serão destinadas para

[...] reforma, ampliação, construção de escolas técnicas e aquisição de recursos pedagógicos [...] Parte do orçamento do Brasil Profissionalizado de 2011 será utilizada para novos convênios com o Distrito Federal, Amazonas, Rio de Janeiro e Rondônia, unidades da Federação que ainda não aderiram ao programa (MEC, 2011, s/p).

Nesse sentido a provisão do governo federal é de que 176 escolas técnicas estaduais sejam construídas, por meio desse projeto, atendendo cada escola cerca de 1,2 mil alunos. Dessa forma tem início o mandato da presidente.

É notável nos primeiros dias de mandato da presidente Dilma que a educação será prioridade em seu governo, principalmente no dia 10 de fevereiro de 2011, dia em que teve início as aulas da rede oficial de ensino, o qual em seu discurso deu-se importância para a educação na formação de um país.

A presidente em seu discurso aberto falou para pais, alunos, professores, familiares e gestores públicos de seu compromisso assumido para com a educação. Com destaque para a qualidade do ensino, valorização do magistério e à mobilização das forças nacionais para que a educação seja, de fato, o instrumento de construção do Brasil rico e próspero.

Dessa forma se tem o início do governo Dilma, demonstrando a preocupação com a formação e remuneração dos professores, ampliação de pré-escolas, criação de condições de estudo e permanência nas escolas, diminuição da evasão e repetência dos alunos, criação de escolas técnicas, aprimoramento dos centros científicos e técnicos de nível superior e aceleração da inclusão digital, são alguns pontos marcantes da presidente em relação à educação.

Medidas junto ao governo federal são tomadas pelo MEC como, abertura de 26.336 vagas para o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sendo que mais de um terço dessas vagas, cerca de 8.036, foram destinadas a região Nordeste, do qual tiveram

¹⁵ ASSESSORIA DE IMPRENSA DA SETEC (Org.). **MEC oferece R\$ 320 milhões para estados qualificarem a educação de suas redes**. 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/16415-mec-oferece-r-320-milhoes-para-estados-qualificarem-a-educacao-de-suas-redes>>. Acesso em: 12 set. 2016.

participação as Universidades Federais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as Universidades Estaduais e os CEFETs.

Tendo por base o apresentado na tabela 3 abaixo, a partir do ano de 2002 é possível visualizarmos o crescimento do sistema de ensino superior, sendo conforme dito anteriormente o maior aumento na região nordeste, com crescimento de 200%, seguido da região norte, com crescimento de 133%.

Tabela 3 - Expansão da educação superior nas universidades federais – por região

REGIÃO	IFES			CÂMPUS		
	2002	2014	% de crescimento	2002	2014	% de crescimento
NORTE	8	10	25%	24	56	133%
NORDESTE	12	18	50%	30	90	200%
SUL	6	11	83%	29	63	117%
SUDESTE	15	19	27%	46	81	76%
CENTRO-OESTE	4	5	25%	19	31	63%

Fonte: BRASIL, 2015, p. 34.

Outro investimento na área da educação foram a criação do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos criado por meio da Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007, com a intenção de distribuir, a título de doação, obras didáticas à entidades parceiras, afim de que contribuíssem para a alfabetização, escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

O Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA, teve como objetivo até 2011 erradicar com a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos, promovendo a inclusão social, ampliação de oportunidades educacionais para aqueles que ainda não tiveram acesso e/ou permanência na educação básica.

No que tange ao reajuste salarial, foi anunciado pelo MEC, que a remuneração salarial dos professores do magistério assegurada pela Constituição Federal, sofreria um reajuste em 15,8%, correção a qual reflete a variação ocorrida no valor mínimo nacional por aluno no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹⁶ de 2010. O que elevou a remuneração mínima do professor de nível médio e jornada de 40 horas semanais para R\$ 1.187,00.

Outro exemplo de mudanças no governo Dilma, logicamente em relação a governos anteriores, foi o Programa Brasil Profissionalizado, tendo como objetivo fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica.

Tendo sido criado em 2007, seu objetivo era repassar os recursos do Governo Federal aos estados para que estes investissem em escolas técnicas e modernização e expansão das escolas públicas de ensino médio, ligadas a educação profissional, visando a integração entre teoria e prática. O Governo Federal até o ano de 2011 investiu cerca de R\$ 900 milhões de recursos, visando o fim do analfabetismo, desemprego, criminalidade e violência entre jovens de 18 a 29 anos.

Alem disso temos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) tendo como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais do ensino médio.

Visando diretamente a ampliação da Escola Técnica Aberta do Brasil, instalou 259 pólos em 19 estados até 2010, atendendo 29 mil estudantes. Em 2011 mais de 46 mil vagas, cerca de 59 mil vagas para 2012, 156 mil vagas em 2013 e 173 mil vagas em 2014.

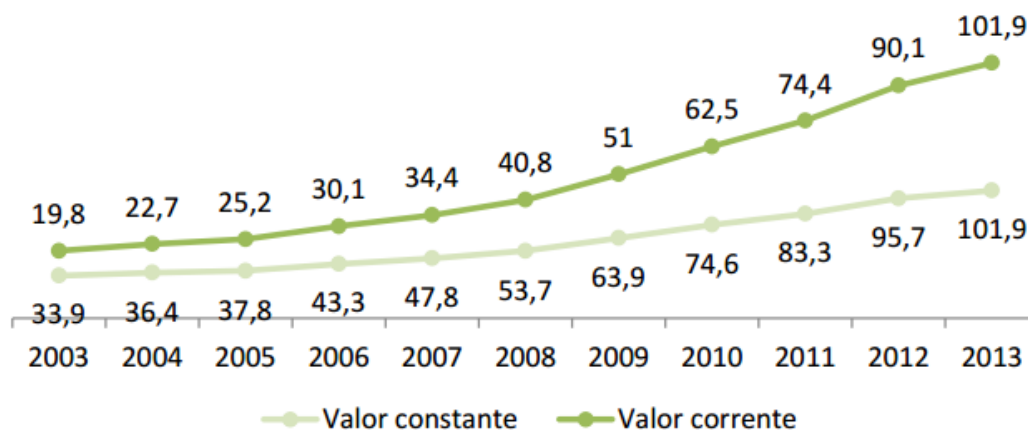
Entre outras ações do governo estão o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar de Educação Infantil (Proinfância), que conta com recursos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2), afim de construir 1,5 mil quadras esportivas e até 2014, a meta do programa é construir 6 mil quadras e reformar 4 mil.

De acordo com o gráfico 1 apresentado abaixo a evolução orçamentária apresentada no gráfico acima corresponde sobretudo de 2007 a 2012, o crescimento em termos reais, em grande parte oriundos de alterações em dispositivos legais acordados entre o governo e o congresso nacional. O que no âmbito da educação superior, nos últimos dez anos, teve como destaque o acréscimo no orçamento das universidades federais, o qual no ano de 2013 recebeu cerca de R\$ 440 milhões na expansão e

¹⁶ ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL (Org.). **Piso do magistério será reajustado em 15,85% e subirá para R\$ 1.187.** 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16373:piso-do-magisterio-sera-reajustado-em-1585-e-subira-para-r-1187&catid=372&Itemid=86>. Acesso em: 23 jul. 2016.

consolidação das instituições; R\$ 509 milhões na implantação de novos campus e R\$ 300 milhões na implantação de novas universidades, totalizando R\$ 1,2 bilhão.

Gráfico 1. Evolução Orçamento total do MEC (em R\$ bilhões)¹⁷



Fonte: BRASIL, 2015, p. 28.

Contudo por mais que tenhamos a impressão de que em grande parte os projetos do governo Dilma, não sejam uma continuidade dos projetos e leis do governo anterior, o que não descaracteriza a melhoria em relação à política educacional brasileira temos que este mandato da presidente (interrompido por conta do *impeachment*), de certo forma se caracterizou como uma continuidade das políticas efetivadas durante o governo Lula, do mesmo modo, as grandes mudanças em relação ao gerenciamento foi deixada de lado nos debates (SAFATLE, 2013).

Salientamos que os períodos analisados são de duração desigual (Oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso; oito anos do governo Luis Inácio Lula da Silva; cinco anos do governo Dilma Rousseff; de 31 de agosto de 2016 aos dias de hoje governo de Michel Temer).

De acordo com o gráfico 2, o qual demonstra a variação dos indicadores durante cada governo: no período em que Fernando Henrique esteve à frente da presidência do

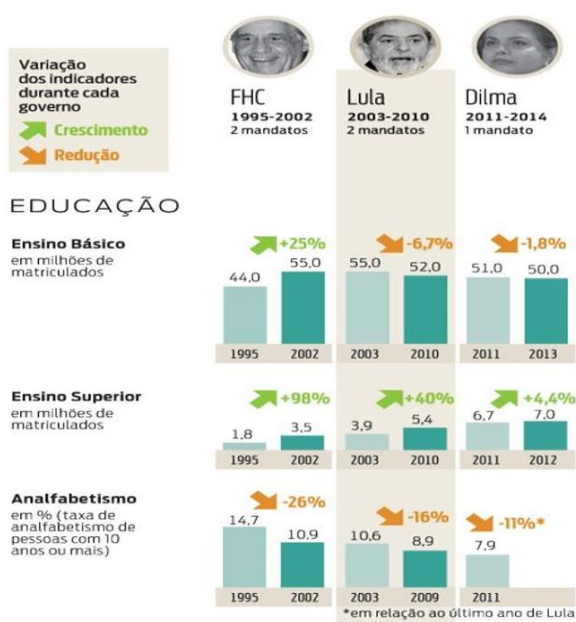
¹⁷ Valores constantes são valores correntes abstraídos da variação do poder aquisitivo da moeda. Valores correntes são os valores das metas fiscais, ano a ano, estabelecidas com base no cenário macroeconômico, ou seja, os valores são estabelecidos de acordo com as perspectivas da economia, crescimento de rol de contribuintes, elevação de alíquotas, índices de inflação, etc.

Brasil, o acesso ao ensino básico aumentou 25%, seguindo a tendência de envelhecimento da população, caiu nos governos Lula e Dilma – em contrapartida ao aumento do acesso às universidades.

Com relação à taxa de analfabetismo, é possível percebermos que a mesma atingia 14,7% da população quando Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo. Os dados revelam que no governo Dilma Rousseff caiu para 7,9% em 2011, havendo assim uma redução foi de 25,7% durante os anos FHC, 16% no governo Lula e 7,9% no primeiro ano de Dilma.

Já no que diz respeito aos Universitários, segundo o Ministério da Educação, eram mais de 7 milhões em 2012, segundo ano do governo Dilma. Mais que o dobro dos 3,4 milhões existentes quando Fernando Henrique Cardoso deixou o governo em 2002.

Gráfico 2- Variação dos indicadores



Fonte: Silva, (2016).

Trata-se nesse sentido de um capitalismo de Estado em que existem avanços na área social, porém não existem possibilidades de rupturas diretas com a lógica neoliberal, que em prática leva as tendências monopolistas da economia brasileira ao extremo, em um país com desigualdades brutais.

Por mais que tenham existido dificuldades para implementação de seu projeto para Fortes e French (2002), a presidente Dilma esperou alcançar um crescimento econômico sustentado e impulsionar a mobilidade social, combinando assim a expansão acelerada do ensino superior com ênfase no ensino técnico.

Em meio a duras críticas ao governo anterior, Dilma Rousseff, reafirmava diretrizes seguidas pelo seu antecessor, aspectos econômicos e políticas externas, com o intuito de enfrentar o período complexo de transição geopolítica, bem como a correlação de formas globais que se estabelecia.

Deste modo, salientamos o discurso ideológico da inovação presente como princípio educativo, presente nas políticas educacionais independente do governo vigente ser neoliberal de direita (PSDB de FHC) ou dito de esquerda (PT de Lula e Dilma).

Contudo temos durante o governo Dilma uma grande ruptura em relação ao que estava sendo empreendido durante seu governo tendo em vista o processo de *impeachment*, e principalmente o risco sem precedentes aos direitos sociais conquistados pela população brasileira, direitos esses educacionais e de cidadania.

Trata-se no momento da escrita dessa dissertação em pontuar que tem ocorrido uma imensa ruptura institucional em relação às condições essenciais para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, que enfrentam ao longe dos últimos meses desigualdades que não viabilizam o acesso a qualidade social. Temos ciência do quão limitadas e contraditórias são as políticas educacionais no Brasil, principalmente as adotadas durante o governo Dilma, o que não justifica que se tenha que dar continuidade pelo governo interino Michel Temer, quando da objetivação de desconstruir o empreendimento político institucional que, pauta-se na Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido apresentamos a seguir brevemente o currículo de Michel Temer a título de conhecimento, realizando posteriormente algumas considerações em relação ao seu governo tendo em vista nesse momento um *continuum* histórico em relação à política educacional brasileira.

2.5 Michel Temer

Aos 73 anos, filho de libaneses, caçula de uma família de oito irmãos, tem em seu currículo seis mandatos de deputado federal (de 1987 a 2011), líder em várias legislaturas e presidente da Câmara por três vezes (1997, 1999 e 2009).

Michel Miguel Elias Temer Lúlia, professor de direito e advogado, teve como responsabilidade maior tirar do PMDB a fama de partido paroquial e fincar a bandeira da legenda justamente em sua base eleitoral, o disputadíssimo Estado de São Paulo.

Michel Temer, entrou na política durante o governo de Ademar de Barros como chefe de gabinete do então secretário de Educação, Ataliba Nogueira. Em 1983, no governo Franco Montoro, já filiado ao PMDB dois anos antes, virou procurador-geral do Estado de São Paulo. Um ano depois, foi nomeado secretário de Segurança Pública, cargo que voltaria a exercer em 1992, já na gestão do ex-governador Luz Antônio Fleury Filho, com a missão de debelar uma das maiores crises da segurança pública paulista, deflagrada com a chacina dos 111 presos do Carandiru.

Em 1995, foi escolhido para líder do PMDB na Câmara. Contou com o apoio do governo Fernando Henrique Cardoso, foi eleito Presidente da Câmara dos Deputados por duas vezes. Em 2001, foi eleito Presidente Nacional do PMDB. No segundo mandato de Lula, conseguiu com êxito tornar o PMDB parte da base governista, o que não havia conseguido no primeiro mandato do petista.

Em 2009, com o apoio do governo, foi eleito para a presidência da Câmara. Na disputa presidencial, apesar de não ser o nome preferido dos governistas, conseguiu ser escolhido para candidato à vice-presidente de Dilma Rousseff. Foi empossado vice-presidente em janeiro de 2011.

No primeiro mandato, foi considerado como um "vice decorativo". No segundo, ganhou mais poder ao comandar a articulação política. No entanto, após desentendimentos públicos com a presidente, Temer articulou pessoalmente o apoio ao afastamento de Dilma. Com o impeachment da presidente, em 31 de agosto de 2016, Temer assumiu as atribuições presidenciais.

Com o *impeachment* da presidente Dilma, quem assume a presidência é Michel Temer, até então o vice presidente. Portanto situamos este momento tendo em vista a sua efetivação no cargo a presidência, o mesmo nos primeiros dias já anunciou o desmonte das políticas sociais, em setores como a saúde e a educação, bem como a ampliação das desvinculações de receitas para 30%, passando a alcançar estados, municípios e o Distrito Federal.

Trazendo assim drásticas conseqüências para a política educacional brasileira, e a população já excluída do direito democrático de acesso à educação, o que implica em um enorme retrocesso para a valorização dos profissionais, em processo de construção.

Nesse sentido são graves as medidas propostas pela Emenda à Constituição (PEC) apresentada por Temer com o propósito de reduzir os gastos sociais durante os próximos 20 anos. Ou mesmo a limitação de gastos impedindo o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), o qual focalizamos as metas 15,16,17, 18 e 20, bem como a valorização do magistério da educação básica como política obrigatória em todo o território nacional.

Existem nos últimos anos algumas tentativas de se efetivarem novas melhorias para a formação de professores, com auxílio do governo federal, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE/2014).

Naturalmente, é preciso ressaltar a participação da sociedade civil e a inclusão de inúmeras propostas neste projeto de lei, a saber.

No art. 2º do PNE/2014 são apresentadas dez (10) diretrizes e dentre estas está disposto a: “IX – Valorização dos (as) Profissionais da Educação” (BRASIL, 2014). Dentre as 20 metas estabelecidas, destacamos as metas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Esta meta é clara quanto a sua especificidade em relação à política de formação dos profissionais da educação quanto estabelece que a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal devem garantir até o prazo de um ano de vigência do PNE/2014, que estes professores possuam graduação em nível superior, licenciados em suas áreas de atuação. Para isso são apresentadas trezes estratégias, veja-se a estratégia 15.3 “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014).

O mesmo sucede com a,

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Logo a meta 16 estabelece que dos professores da educação básica até o fim do decênio de vigência deste PNE, ou seja, até 2024 deverão ter pós-graduação, lembrando que das seis estratégias, destacamos a de número 16.5 “ampliar a oferta de bolsas

de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica” (BRASIL, 2014).

Já a meta 17 propõe a equiparação salarial do magistério com o de outros profissionais que tenham escolarização equivalente, tendo com prazo para seu cumprimento até o sexto ano de vigência do PNE/2014.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Esta meta é composta por quatro estratégias, que visam implementar um fórum permanente para acompanhar a implementação do piso nacional salarial, o plano de carreira dos profissionais do magistério da rede pública da Educação Básica, a assistência financeira da União aos entes federados para implementação da valorização dos profissionais da educação, dentre eles o piso salarial (BRASIL, 2014).

Todavia, há que se levar em conta a,

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014).

Nesta meta, destacamos as oito estratégias que estabelecem a efetivação de cargos de docentes:

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

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

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

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

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

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

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

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

Por outro lado, em relação a tudo quanto foi dito anteriormente dependem exclusivamente do repasse e transferências de recursos da União para com os entes federados, tal como propõe a,

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

Entretanto, nota-se que nesse sentido se encontra um grande desafio, pois,

regulamentou-se que o investimento público não será somente para a educação pública, mas também para a rede privada quando ampliou-se as ofertas de matrículas da Educação Profissional Técnica nas entidades privadas de formação profissional (Sistemas S), no atendimento a programas como Prouni (Programa Universidade para Todos), o Ciência sem Fronteiras, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (MEDEIROS, 2015, p. 59).

Tal problema advém da década de 1990, com o início das reformas educacionais, pautadas sobre a lógica do capital, na qual são compostas por um perfil de

professor e de formação docente tendo como base o mercado de trabalho, padrões de produção e acumulação do capital.

Deste modo, se observarmos a influência das reformas *neoliberais* na esfera educacional, percebemos sua interferência para a implantação de leis que possibilitem o reconhecimento social, melhores condições de trabalho e de um plano de cargos e salários condizentes com a importância do trabalho docente (MEDEIROS, 2015, p. 159 grifo meu).

Tais observações reiteram que o Estado brasileiro tem sido influenciado permanentemente pelas políticas neoliberais, e sendo responsabilizado pela má formação docente, da qualidade do ensino, ou mesmo pelo baixo rendimento de seus alunos, contudo salientamos que “este é um problema gestado no decorrer histórico das políticas formativas” (MEDEIROS, 2015, p. 159).

Esses problemas da qual a autora se refere, são oriundos das políticas neoliberais que tem contribuído para a descontinuidade de iniciativas que visam uma formação sólida; pelo excesso de burocratização e financiamento dos recursos; o não avanço de situações como os paradoxos criados entre teoria e prática, uma formação baseada nas competências¹⁸ flexibilização, precarização, entre outros (MEDEIROS, 2015, p.160).

Tudo quanto foi dito, sejam elas dificuldades ou possibilidades de uma melhoria na qualidade da formação de professores, como oportunidade de construção de saberes para o futuro professor, na construção de atividades, que convergem em situações inovadoras articuladas com o conhecimento, a saber, representado pelo PIBID.

CAPÍTULO III – APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

¹⁸ O conceito de competência é polissêmico e controverso e a sua transposição para o currículo tem despertado inúmeras críticas dos estudiosos, tanto no país como no exterior. Elas se apoiam fundamentalmente na vertente que alia a lógica da competência ao caráter instrumentalizador do ensino, a uma visão utilitarista do currículo, voltada predominantemente ao “saber fazer” e afeita, sobretudo, aos interesses do mundo empresarial (Barreto, 2013, p. 751). Para Helena Costa Lopes de Freitas (2004) em relação à formação de professores é possível destacar que a concepção de competência passa a ser incorporada ao perfil do novo profissional com o objetivo adequar a formação de professores às exigências legais para a educação básica bem como aos sistemas de avaliação em desenvolvimento, enfatizando a individualidade, e a responsabilização pelo próprio professor e seu aprimoramento pessoal, o que afasta os professores de sua categoria coletiva, inserindo-o em meio a competitividade para empregabilidade.

Objetiva-se nesse capítulo contextualizar a temática situando o objeto de estudo, apresentando sua contribuição para a formação de professores da educação básica, contidas dentro do programa.

Com base nas finalidades apresentadas pelo PIBID, realizamos também uma análise do mesmo a luz da literatura disponível sobre a temática, tendo em vista subsidiar a discussão sobre o papel do PIBID no processo de formação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, outrossim, no âmbito da Política Nacional de Formação Docente.

Para o desenvolvimento deste capítulo se fez necessário coletar dados referentes aos editais do PIBID no site da CAPES, além de relatório da Diretoria de Educação Básica - DEB, que envolve os programas apoiados pela CAPES, entre eles o PIBID. Essa metodologia possibilitou-nos compreender as dimensões do Programa, bem como alguns aspectos diretamente ligados as leis, decretos e Portarias Normativas no diário oficial da união, no site da CAPES/PIBID, buscando configurar um panorama histórico das políticas públicas educacionais no Brasil, tendo como suporte para esta construção autores que se dedicam ao estudo desta temática.

A emergência de programas em âmbito federal, estadual ou municipal, decorre da necessidade de colocar o professor no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvendo-o nas relações educativas. São inúmeras as dificuldades encontradas quanto à dinâmica dos currículos de formação de professores nas graduações no ensino superior, principalmente no que se refere à relação teoria-prática, formação acadêmica e escola.

Nesse sentido esta a emergência de programas como o PIBID, que objetiva estreitar a relação entre teoria e prática, favorecendo a inserção a docência (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Proposto pelo MEC o programa tem como intenção fomentar a iniciação a docência, melhorá-la e qualificá-la, mediante ao trabalho de concessão de bolsas que abrangem diferentes áreas do conhecimento, que fazem parte do currículo da educação básica. Proposto em 2007, teve sua regulamentação mais detalhada pelo Decreto 7219/2010 (BRASIL, 2010).

Por mais que já tenha sido tratado no capítulo anterior, apresentamos como introdução a este capítulo um breve panorama histórico sobre as políticas públicas de formação docente no ensino superior, afim de que possamos evidenciar e visualizar o movimento realizado para a constituição do PIBID (Quadro 3):

3.1 Pré - PIBID (1996 – 2006)

Quadro 4 – Pré PIBID (1996 – 2006)

ORIGEM	CONTEÚDO
<u>Lei 9.394/1996</u>	Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Regulamenta e classifica instituições de ensino em diferentes níveis e categorias administrativas (públicas e privadas).
<u>Decreto n^o 3.276</u>	De 6 de dezembro de 1999, sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Assim, “o Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica”. (Art. 5)
<u>Lei n^o 10.172</u>	Em 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) estabelecendo um prazo de um ano para o Conselho Nacional de Educação, definir “diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino.” (art. 8)
<u>Resolução n^o 1/2002</u>	18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior: “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino.” (Art. 1 ^o)
<u>Lei n^o 10.861</u>	14 de abril de 2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Criado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) como meio de medir o desempenho dos cursos superiores.
<u>Lei n^o 11.273</u>	Em 6 de Fevereiro de 2006, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa à participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Autorizou a Capes e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a conceder de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação. Esta lei foi fundamental

	para a implementação do Pibid, pois, proporcionou um suporte legal a concessão de bolsas de estudo e apoio para acadêmicos.
<u>Decreto nº 6.094</u>	De 24 de abril de 2007, sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação.” (Art. 2º inciso XII).
<u>Lei nº 11.502</u>	Em 11 de julho de 2007, modificou as competências e a estrutura organizacional da Capes tendo como objetivo “subsidiar 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”. (Art 1º). Assim foram criadas duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED).

Fonte: elaborado pelo autor

3.2 Panorama inicial do PIBID (2007 – 2009)

Quadro 5 – Panorama inicial do PIBID (2007 – 2009)

ORIGEM	CONTEUDO
Edital Mec/Capes/Fnde	De 12 de dezembro de 2007, lançado para seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao PIBID ¹⁹ .
Decreto nº 6316 de 20 de dezembro de 2007	<u>Revogado pelo Decreto nº 7.692, de 2012</u> aprova o estatuto da Capes e institui no art. 24 à Diretoria de Educação Básica Presencial, como objetivo induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica estimulando a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.
Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009	<u>Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016</u> instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Capes em relação ao fomento de programas de formação inicial e continuada. Em seus artigos 8º, 10º e 11º embasam juridicamente a atuação da diretoria de educação básica presencial. No art. 9 deste decreto prescreve que o

¹⁹ Salientamos neste edital a ausência da parte legal, institucional e a regulamentação do PIBID. Contudo neste mesmo dia foi publicada a Portaria Normativa nº 38, que dispõe sobre o PIBID.

	MEC apoiará financeiramente ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério, concedendo “bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores”, na forma da lei.
Decreto nº 8.752	De 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Fonte: elaborado pelo autor

A intenção deste quadro é mostrar o marco legal que orientou a constituição do PIBID, enquanto Política Nacional de Formação de Docentes para a Educação Básica.

É possível de imediato visualizar algumas das leis que regulamentam a formação de professores no Brasil, em processo de constante mudança. Tendo em vista uma compreensão mais detalhada no que tange a formação de professores especialmente no que diz respeito ao PIBID, visando uma análise crítica imprescindível a qualidade das ações desenvolvidas na política educacional brasileira.

De fato, não podemos descartar a ideia de que o governo tem nos últimos anos estabelecido programas de formação inicial com o intuito de reaver o que fora perdido por ele mesmo, com o descaso e ausência de investimentos, conseqüentemente colaborando o para a carência de docentes para a educação básica.

3.3 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID- uma história

O PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e aprimoramento da formação inicial de docentes para a educação básica. Oferta bolsa a alunos de licenciatura, para que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas da educação básica, com o intuito de integrar assim a teoria e a prática, com o objetivo de aproximar escolas públicas e universidades, a fim de que possa existir uma melhoria da qualidade da educação brasileira. Já os bolsistas são orientados por coordenadores de área (docentes das licenciaturas), e por supervisores (docentes das escolas públicas).

O lançamento do PIBID partiu do presidente da CAPES, na época o, Prof. Dr. Jorge Almeida Guimarães, que fora responsável pelo Programa na década de 90, quando de sua passagem pelo CNPq. Esta ideia então acolhida pelo ministro da educação Prof.

Dr. Fernando Haddad, teve como inspiração o PIBIC – Programa Institucional de Iniciação à Ciência, para a elaboração do primeiro edital do PIBID, com o foco na docência (CAPES, 2015, p. 63)

No ano de 2007 foi lançada a primeira versão do PIBID, a qual como abrangência tinha apenas as instituições federais de ensino superior, mais precisamente tendo como foco as licenciaturas de matemática, química, física e biologia para o ensino médio.

Contudo as primeiras ações do programa somente foram iniciadas em 2009 com abrangência de 3.088 bolsistas. O programa ampliou-se ligeiramente, por ter uma proposta atrativa e que vinha de encontro com aquilo que as instituições públicas estaduais e municipais, IES comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos necessitavam.

Assim,

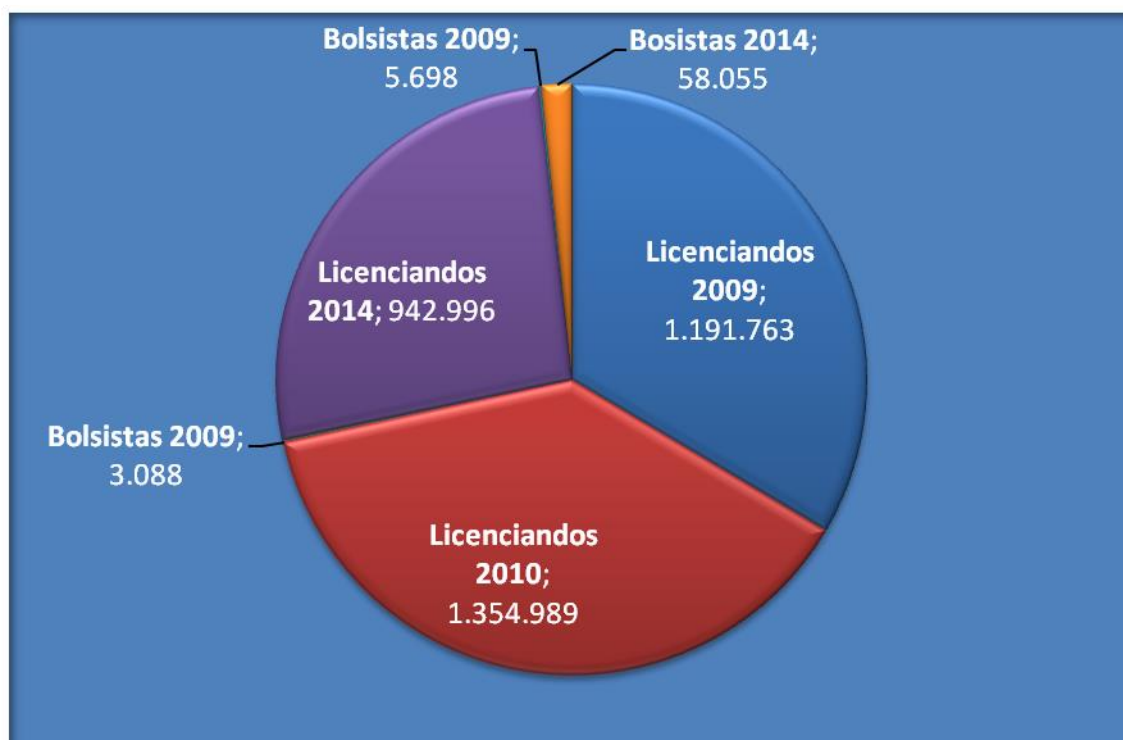
A partir de 2013, passou a admitir IES privadas com fins lucrativos, limitando as bolsas aos alunos participantes do Programa de Educação para Todos (ProUni). Em 2014 participavam do PIBID 313 instituições, oferecendo 72.845 bolsas de iniciação à docência, 5.698 bolsas para professores das IES que atuam como coordenadores no Programa e 11.717 bolsas para professores de escolas públicas de educação básica, que atuam como supervisores, acompanhando e orientando as ações dos licenciandos no espaço escolar²⁰ (AMBROSETTI; CALIL; ANDRE, ALMEIDA, 2015, p. 371-372).

Assim como demonstra o gráfico abaixo em relação ao número de licenciandos em nível de Brasil, bem como o número de bolsistas nos anos de 2009; 2014 e 2016.

É possível percebermos que o número de licenciandos é muito maior que o de bolsistas do PIBID; em um universo de 1.191.764 licenciandos no ano de 2009, apenas 5.698 eram bolsistas do PIBID.

Gráfico 3 - Número de licenciandos/bolsistas do PIBID

²⁰ Os dados podem ser coletados no site da CAPES, <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>



Fonte: elaboração do autor

Tendo como base os dados coletados em pesquisas de AMBROSETTI; CALIL; ANDRE, ALMEIDA, (2015), bem como no site do Brasil, (2012); Capes, (2016) salientamos que o PIBID no ano de 2016 contava com um número total de 72.057, distribuídos da seguinte forma: 58.055 para alunos de licenciatura, 9.019 para professores da educação básica e 4.983 para professores dos cursos de licenciatura.

Dessa forma é possível compreendermos que o PIBID por mais que tenha se ampliado ligeiramente, apresenta limites em relação a sua abrangência participando assim do mesmo somente uma parcela dos alunos de um curso, com isso nem todos têm acesso²¹.

O PIBID se diferencia do “estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular²²”, por ter uma carga horária diferenciada (maior) que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, bem como “por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto” (CAPES, 2015, p. 64).

Portanto os bolsistas são inseridos nas escolas de forma orgânica, e não apenas de caráter de observação como costumeiramente realizados pelos estágios.

²¹ Maiores detalhes serão apresentados no Capítulo 4.

²² Essa discussão é possível ser ampliada em JARDILINO, J.R.L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. *Educação*, v. 39, n. 2, p. 353-366, 2014.

3.4 Histórico dos editais diretamente ligados ao PIBID

No que tange os diversos editais que compõem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID cabe ressaltarmos os mesmos de forma cronológica (CAPES, 2015, p. 65).

Quadro 6 – Histórico dos editais do PIBID

ORIGEM	CONTEÚDO
Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007	Para instituições federais de ensino superior – IFES.
Edital CAPES nº 02/2009	Para instituições federais e estaduais de ensino superior.
Edital CAPES nº 18/2010	Para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad	Para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.
Edital nº1/2011	Para instituições públicas em geral - IPES
Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012	Para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição.
Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013	Pibid-Diversidade.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Já no que diz respeito às diretrizes que normatizam o PIBID, Portarias e Decretos, salientamos dentre todas as Portarias a de nº.38, de 12 de dezembro de 2007, a qual instituiu o PIBID. Tal documento tem a função de normatizar as ações do programa, apresentando seus objetivos, as áreas de conhecimento as quais o programa é destinado, bem como as características das escolas que serão atendidas pelo programa, o perfil dos bolsistas, suas atribuições, direitos e deveres de acordo com o Relatório de

Gestão da DEB/ 2009-2014 da Capes, os referenciais que dão legalidade ao PIBID (CAPES, 2015, p. 67). Conforme o exposto no quadro abaixo:

Quadro 7 – Referenciais legais do PIBID

ORIGEM	CONTEUDO
Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, publicada no DOU de 13/12/2007:	Institui o Pibid.
Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, publicada no DOU, em 13/12/2007:	Primeiro edital do Pibid, para instituições federais de ensino superior ²³ .
Portaria nº 122, de 16/09/2009, publicada no DOU de 18/09/2009	Dispõe sobre o Pibid no âmbito da CAPES.
Edital nº02/2009, de 25/09/2009,	Amplia o Pibid à instituições públicas estaduais.
Portaria nº 1.243, de 30/12/2009,	Reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.
Portaria nº 72, de 09/04/2010,	Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES.
Edital nº18/2010 CAPES, publicado no DOU nº 69, Seção 3. pág. 18 de 13/04/2010-	Para submissão de propostas de instituições públicas municipais e pelas IES comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010,	Que dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
Edital Conjunto CAPES/SECAD - Pibid Diversidade, de 22 de outubro de 2010:	Lança o Pibid para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECAD, Prolind e Procampo.
Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010	Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
Edital nº 1/2011 CAPES, de 03 de janeiro de 2011:	Convida instituições públicas de Ensino Superior a participarem do Pibid.

²³ De acordo com este edital as propostas enviadas pelas IES federais deveriam contemplar um professor coordenador por área do conhecimento; 30 bolsistas de Iniciação à docência por área do conhecimento; um professor por escola da rede pública conveniada.

Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012:	Para IES que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que desejem implementar o Pibid em sua instituição.
Portaria no 96/2013 CAPES, de 18 de julho de 2013:	Aprova as novas normas do Pibid.
Edital no 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013 para seleção das instituições formadoras que participarão do Pibid a partir de 2013.	Para seleção das instituições formadoras que participarão do Pibid a partir de 2013.
Edital nº 66/2013, de 06 de setembro de 2013,	Para instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas – Pibid-Diversidade.

Fonte: elaborado pelo autor

Ao analisarmos os referenciais legais apresentados no quadro acima, que fundamentam o PIBID, temos uma sistematização presente e que pode ser bem explorados na Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Tal portaria define e explicita as normas referentes ao programa. Contudo o Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, corrobora também para que exista uma melhor exploração do programa.

Assim na Portaria, bem como no decreto corroboram-se os principais pontos como sendo: características e maneiras com que as propostas são analisadas; itens financiáveis, atribuições dos bolsistas, coordenadores institucionais, coordenador de área, supervisores, aspectos administrativos e burocráticos do programa.

Já em relação aos princípios norteadores do programa presentes na Portaria nº 96/2013 CAPES, de 18 de julho de 2013 que tem como objetivos:

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

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

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação.

De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2014, os objetivos acima elencados partem de um reconhecimento da escola e da formação, alunos e professores que atuam na educação básica, levando em conta as diferenças, peculiaridades e características. O “Pibid, portanto, é uma ação voltada para o humano, para as práticas educacionais que cultivem os valores sociais, éticos e estéticos da sociedade brasileira” (CAPES, 2015, p. 67).

Assim, Paredes (2012), salienta que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, tem condições de possibilitar o fortalecimento da formação inicial, pois, articula os saberes disciplinares, curriculares, oriundos da prática escolar, estimulando a formação continuada dos professores (supervisores) mediante a intensa troca de experiências, corroborando uma das finalidades do PIBID e

Fomento à iniciação à docência de estudantes [...] aprimorando-lhes a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2009, p.91).

O Programa PIBID tem como função beneficiar sujeitos e instituições, na melhoria da formação profissional dos licenciandos bem como na construção de um espaço que privilegie a formação desses acadêmicos.

3.5 Princípios pedagógicos e objetivos que compõem o PIBID

Estes são construídos versando sobre quatros pontos abaixo destacados, sobre o desenvolvimento e formação de professores:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;

3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012).

Nesse sentido o exposto anteriormente possibilita que os futuros professores se desenvolvam alicerçados sobre princípios pedagógicos claros e contemporâneos.

Por isso o PIBID tem condições de construir e reconstruir uma nova cultura educacional, fundamentando-se em pressupostos teórico-metodológicos que são diretamente articulados com a “teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos” (CAPES, 2013, p. 29).

Dessa forma o Programa tem como eixo orientador o da formação e integração de diferentes saberes sobre a docência. O que leva em conta os conhecimentos prévios, e representações sociais oriundo dos alunos das licenciaturas, seu contexto e vivências conhecimentos dos professores que orientam, bem como daqueles que estão diretamente ligados à educação básica. Não menos importante salientamos “os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior” (CAPES, 2013, p. 29).

De acordo com o Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013,

O Pibid, nessa vertente, tem como princípio a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da educação básica e professores das IES. Para tanto, as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa (CAPES, 2013, p. 30).

Dessa forma o PIBID tem condições de construir uma rede de colaboradores, que criam condições para que os alunos de licenciatura possam resignificar suas concepções, compreendendo o cenário em que estamos situados. Assim são transformados os saberes em práticas de inovação que problematizem a formação na e para a escola, afim de que se consiga uma transformação da realidade educacional brasileira, por meio dos princípios citados anteriormente que norteiam o programa.

3.6 A estrutura e financiamento do PIBID.

O programa para a sociedade representa de uma possibilidade de colaborar com a formação inicial dos professores, para que estes ao terminarem a graduação, estejam mais qualificados, para que tenham condições de atenderem as demandas do cotidiano escolar.

Por isso a formação daqueles que participam do programa esta para além da formação teórica, pois ali cada um deles tem condições de desenvolverem e conhecerem algumas práticas que poderão ser utilizadas no cotidiano da escola.

Nesse sentido apresentaremos a estrutura do PIBID, pois para instituições que desejam participar do programa é preciso apresentar um projeto geral de sua instituição, juntamente com os subprojetos das áreas de conhecimento que existem nesta instituição. O projeto e os subprojetos apresentados devem estar de acordo com as normas específicas contidas no edital do PIBID.

A instituição deve ser pública ou privada e de ensino superior, e estar disposta a atender todas as condições de qualificação, idoneidade, habilitação, que forem solicitadas para o cumprimento do programa, preservando a atualização dos dados cadastrais, apresentando convenio que firmem a instituição junto a Secretaria de Educação, publicada em imprensa oficial, juntamente com autorização para a realização dos trabalhos do programa em escolas de educação básica do sistema de ensino público (BRASIL, 2011).

As universidades tendo seus editais aprovados serão financiadas pelo PIBID com: bolsas²⁴ para Coordenação Institucional; Coordenação de Área de gestão de processos educacionais; coordenação de área; Supervisão; Iniciação a docência, segundo o disposto no Decreto no. 7.219/ 2010 bem como na Portaria no. 96/2013.

²⁴ **Coordenador Institucional:** (docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável pelo projeto), este é o responsável pelas questões administrativas e burocráticas do projeto institucional.

Coordenador de Área de gestão de processos educacionais: (docente da IES e responsável pelo Subprojeto) deverá responder pelo seu Subprojeto nos aspectos teóricos, metodológicos e práticos, possibilitando a inserção dos bolsistas de Iniciação à Docência nas escolas de Educação Básica.

Coordenação de área: para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto

Supervisão: (professor da Educação Básica), por sua vez, deverá controlar a frequência dos bolsistas na escola, acompanhar as atividades desenvolvidas por eles e participar dos seminários promovidos pelo PIBID.

Aos bolsistas de Iniciação à Docência: (estudantes do curso de licenciatura), cabe: dedicar-se no mínimo 30 horas mensais, executar o plano de atividade, atuar de forma responsável e apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho.

Cabe ao PIBID financiar cada um dos projetos das instituições aprovadas, cabendo à mesma a distribuição da verba para cada subprojeto.

Nesse sentido é possível ressaltarmos que para os professores que atuam como supervisores é uma oportunidade para que estes voltem a ter contato com a universidade, assim tornam-se “[...] co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (SANTOS, 2014, p. 95).

Ou mesmo nas palavras defendidas por Garcia,

O programa que estamos a desenhar inclui a figura do *mentor*, isto é, um professor com larga experiência docente que dará o seu apoio aos professores principiantes e com eles desenvolverá ciclos de supervisão [...] (GARCIA, 1992, p.67).

Portanto o PIBID atua em três vertentes: formação inicial, continuada, e as práticas de ensino-aprendizagem (GEGLIO; SILVA, 2014, p. 96). Segundo registra o relatório encomendado pela CAPES, à Fundação Carlos Chagas sobre,

O Pibid, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira [...] (GUIMARÃES, 2014, p. 5).

É inegável a contribuição que o programa desenvolve junto a universidade e as escolas de educação básica, registrado em trabalho realizado por Gatti et al. (2014, p. 15) demonstrando a relevância do programa, pois na conclusão ali presente neste trabalho,

quase não apresentam pontos negativos e as críticas ou ressalvas que fazem são relativas à ampliação do programa, aumento no valor da bolsa financeira concedida aos licenciandos, desburocratização de processos financeiros, maior divulgação dos trâmites processuais do programa e simplificação dos relatórios de atividades exigidos pelo órgão. (GEGLIO; SILVA, 2014, p. 97)

Nesse sentido André (2014), corrobora o que foi dito anteriormente, pois, em sua pesquisa sobre as contribuições do programa em relação à inserção de acadêmicos e sua iniciação à docência, na coleta de dados de 5 (cinco) instituições de ensino superior que participam do PIBID e de diferentes estados, encontrou opiniões positivas em relação ao desenvolvimento profissional destes participantes, bem como a revisão das práticas pedagógicas colocadas em prática dentro da IES, e realizadas nas escolas.

Assim como a Fundação Carlos Chagas (2014), confirma o exposto anteriormente no estudo coordenado por Gatti, André, Gimenes e Ferragut, contemplando um grande número de dados, realizou uma avaliação se utilizando do banco de dados coletados pelas CAPES com auxílio de um questionário *on-line*, que veio a envolver coordenadores institucionais, coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas, apontou nos depoimentos dos participantes em sua grande maioria situações positivas envolvendo o PIBID, dando assim condições de afirmarem ser “um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial dos professores” (Gatti et al. 2014, p. 103).

3.7 A origem do financiamento do PIBID

Em relação ao financiamento do PIBID, tomando por base a resolução/CD/FNDE nº 22, de 24 de abril de 2009, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), delega competência a CAPES a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes do Programa, tendo como objetivo ampliar as distribuições regimentais da Fundação subsidiando o MEC na formulação de políticas, bem como no desenvolvimento de atividades que darão suporte a formação de professores de magistério e educação básica.

Assim considera os recursos para pagamento de ações previstas nos programas para induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores de magistério, conforme o disposto na Lei no. 11. 502/2007, no orçamento da CAPES, a qual tem a competência para supervisionar essas ações.

Igualmente nos diz o Decreto no. 7.219/2010 o qual estabelece no artigo 9º e 10º que

Serão repassados no âmbito do PIBID recursos destinados exclusivamente ao pagamento de despesas essenciais à execução do

projeto institucional, de acordo com a disponibilidade orçamentária, com a legislação vigente e com a regulamentação da CAPES.

Art. 10. As despesas do PIBID correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas à CAPES, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira vigente (BRASIL, 2010).

No que diz respeito ao decreto que regulamenta, o PIBID repassa um recurso de custeio para todas as instituições efetuando diretamente o pagamento aos bolsistas por meio do Sistema de Auxílios e Concessões, da Capes- SAC, nas seguintes modalidades tomando por base o Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014:

I – iniciação à docência (estudantes de licenciatura regularmente matriculados, com dedicação mínima de trinta horas mensais ao Pibid) – R\$ 400,00;

II - coordenação institucional (professor da IES responsável perante a CAPES pelo projeto institucional, zelando por sua unidade e qualidade) – R\$ 1.500,00;

III - coordenação de área (professor da IES responsável pelo planejamento, organização, acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas em sua área de atuação acadêmica e pela articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades) – R\$ 1.400,00;

IV - supervisão (docente da escola pública de educação básica que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência) – R\$ 765,00 (CAPES, 2015, p. 69)

Nesse sentido o recurso de custeio é baseado no número de bolsas de iniciação à docência que participam do projeto institucional. “A base de cálculo para o valor do recurso de custeio é de R\$ 750,00/ano por bolsista de iniciação à docência participante do projeto institucional, até o limite de R\$30.000,00 por subprojeto/ano” (CAPES, 2015, p. 69).

Todavia há que se levar em conta que instituições privadas com fins lucrativos não recebem o recurso de custeio para realizarem as atividades previstas no Plano de Trabalho encaminhado. A participação de instituições privadas no programa acontece por meio de uma contrapartida no valor do custeio sendo que a base para calcular o valor do custeio é a mesma, independentemente da natureza jurídica da IES.

É importante que se deixe claro que o PIBID trabalha com: *Bolsas aprovadas ou concedidas*: referentes ao número de bolsas aprovadas por ocasião da avaliação do

Projeto institucional. Assim o número representa o teto concedido pela Comissão de Seleção às instituições, estando relacionado ao orçamento aprovado para o programa (LOA- Lei orçamentária anual) (CAPES, 2013, p. 33).

Bolsas ativas: que estão sendo efetivamente pagas. Podendo ocorrer que o número seja ser menor do que as bolsas aprovadas devido a oscilações decorrentes de diversos fatores: trâmite da documentação na CAPES e nas IES; prazos dos processos seletivos de bolsistas; baixo rendimento de bolsistas; tempo de negociação com as redes estaduais e municipais para identificação e formalização de acordos para atuação nas escolas das redes, entre outros. Cabe ressaltar que “os números e os valores das bolsas ativas são extraídos mensalmente do SAC - Sistema de Acompanhamento de Concessões, da Capes” (CAPES, 2013, p. 33).

E por fim, *Bolsistas por CPF:* considerando a rotatividade de bolsas acima indicada, a Capes extrai do SAC o número de bolsistas por CPF para saber quantos licenciandos e educadores passaram pelo PIBID (CAPES, 2013, p. 34).

Sobre o financiamento, reiteramos que esse é realizado por duas agências: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A CAPES, voltada a princípio para o financiamento e expansão do ensino superior, passando a incluir, em 2007, em seus objetivos, o de “colaborar no processo de ampliação da formação de professores para atuar na Educação Básica, além de manter a responsabilidade pela expansão e consolidação dos cursos de pós-graduação em todos os Estados brasileiros” (TOBALDINI, 2013, p. 31).

Assim, a CAPES tem atuado em diferentes linhas, com a diretoria de Educação Básica, tendo como responsabilidade de promover o financiamento de programas educacionais como: Prodocência, Novos Talentos, PARFOR, Observatório da Educação, Observatório da Educação Escolar Indígena e o PIBID.

Para que as ações desenvolvidas pelo programa possam ser colocadas em prática os coordenadores de cada Subprojeto, possuem autonomia em relação a estruturarem a forma metodológica de trabalho, o que convergem geralmente a um encontro de concepções sobre a docência. Nesse sentido “a autonomia, portanto, concretiza-se em ações muito distintas entre si e até mesmo perante os objetivos do programa e da formação de professores” (TOBALDINI, 2013, p. 31).

Conforme anteriormente visto, podemos compreender a forma com que o PIBID é estruturado, o que nos leva a crer de acordo com sua estrutura, que este tem intencionalidades e parcialidades, pois, o

Pibid pode ter contribuído em alguns aspectos com as questões da formação docente, porém, não se pode desconsiderar a necessidade de uma avaliação profunda em seus interesses, investimentos e resultados. *Mesmo sendo agora um programa de Estado*²⁵, o Pibid foi pensado e implementado como um programa de governo, e por isso traz em seu bojo intencionalidades e parcialidades. Inicialmente, se trata de um programa emergencial que visa atender à falta de professores em disciplinas específicas da educação básica, demonstrando com isso, que algo deixou de ser feito em tempo hábil para ser atendido somente agora. (MEDEIROS; PIRES, 2014, p. 12. Grifo meu).

Segunda as autoras o PIBID não é somente um programa criado de forma emergencial para atender a demanda de carência de professores, mas sim um Programa, que não leva a compreensão de que, não temos uma política pública que contemple a formação de professores. O que por sua vez ressaltamos a necessidade de uma política que vise diretamente à melhoria das condições de trabalho dos professores, que os valorize.

²⁵ De acordo com o discorrido durante o Capítulo I em relação aos conceitos que envolvem a política educacional brasileira, bem como a diferença entre Política de ESTADO e de GOVERNO, partimos da seguinte consideração em relação à afirmação que envolve o PIBID como uma Política de Estado, pois temos a compreensão de que é um tanto quanto apressado dizermos que o mesmo é uma Política de Estado! Enquanto caracteriza-se como Política de Governo.

Nesse sentido é preciso ter a compreensão de que o fato, por exemplo, de o PIBID estar lançado no PNE - Plano Nacional de Educação (2014-2024), e pela própria afirmação ali contida, não fazem de uma política, uma Política de Estado. Apesar de programado como uma política de Estado pelo PNE (exemplo), não se recebe a devida atenção nem investimentos necessários para que seja inserido nas Políticas Estratégicas do Estado Brasileiro

Ademais ao que parece as metas do PNE não estão sendo cumpridas, tratando-se mais de uma carta de intenções que com a PEC 55 - 241 não terão condições de visibilidade. Afirma-se a política de Estado tentando dar força a um programa que não goza da aderência do próprio Estado.

Daí resulta a importância da (PL 5180/16), em garantir a continuidade do programa, essencial para os estudantes universitários, bem como para os estudantes da rede pública beneficiados com a presença desses novos professores em formação.

Capítulo IV - UNIOESTE CAMPUS CASCAVEL - O CONTEXTO DA PRÁTICA E O CONTEXTO DOS RESULTADOS: EFEITOS NA VIVÊNCIA DOS PIBIDIANOS

Temos ciência de que a pesquisa científica é oriunda de um conjunto de procedimentos, dos quais nos fornecem diretrizes e orientações sistemáticas de forma que objetive a solução de problemas propostos, por meio da utilização de métodos científicos, constituídos de etapas a serem executadas na investigação, caracterizando assim maior segurança e confiabilidade nos resultados obtidos.

Nesse sentido em um primeiro momento, levando em conta a familiaridade do pesquisador com a temática estudada, por ter sido bolsista do referido programa, optou-se por realizar um questionário *online* aplicado aos bolsistas atuais e egressos do Subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, tendo como finalidade, compreender as percepções sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência em relação às Políticas Educacionais e suas contribuições para o exercício profissional dos bolsistas, esperanças, queixas, e práticas adotadas no PIBID, assim como a postura frente aos desafios.

Também foram realizadas três entrevistas com vistas a coletar mais dados e ampliar nosso universo de pesquisa: com a coordenação geral do PIBID- UNIOESTE.

Logo, com a criação de um instrumento de coleta de dados *online* disponível no *Google Forms*, foram enviados cerca de 40 (quarenta) solicitações para participação da pesquisa, dos quais até o presente momento, obtivemos 19 (dezenove) apresentados e analisados até o momento. O universo da pesquisa compreende todos os bolsistas que participaram e participam do programa no edital vigente (2014-2017), num total de 59 bolsistas, até o presente momento. A todos foi enviado o convite para participar da pesquisa. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, o critério estatístico não é determinante; sendo assim, a amostra será formada pela quantidade de bolsistas que responderem o questionário.

Salientamos que os estudos desenvolvidos por Stephen Ball, nos oferecem um potencial considerável para lidarmos com questões que envolvem a política educacional e sua implementação. Nesse sentido é que a abordagem do “ciclo de políticas” de orientação pós- estruturalista, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, tem a contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa, por destacar

A natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com

as políticas no nível local e indica a necessidade de ser articularem os processos macro e micro análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o principio que este *referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível* (MAINARDES, 2007, p. 27 grifo meu).

Dessa forma é que por mais que seja uma simples coleta de informações, ou mesmo a realização de uma pesquisa, se faz necessário o confronto com os dados, e evidências coletadas durante a realização da mesma, além do essencial confronto, além do metodológico, o imprescindível conhecimento teórico acumulado sobre o problema.

Ao propormos olhar sobre o PIBID-UNIOESTE, procuramos entender a percepção dos bolsistas e/ou egressos do subprojeto de Pedagogia acerca da política empreendida para o programa, em relação a sua formação e aplicação no cotidiano docente.

Logo nos referimos ao terceiro e quarto contexto explicitado no capítulo I, baseado nos estudos de Stephen Ball, sob interpretação de Mainardes (2006; 2007; 2011; 2016), os quais se referem ao:

O primeiro contexto é o *contexto de influência*, compreende normalmente as políticas públicas como iniciadas por meio de discursos políticos construídos, ou mesmo dos diversos interessados atuam em redes sociais, dentro e em torno de partidos políticos, sejam do governo ou mesmo de todo processo legislativo. É então mediante a esse contexto de disputas que os significados (conceitos).

Nesse sentido,

o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.) (MAINARDES, 2006, p. 59)

O terceiro contexto, *o contexto da prática* relacionado à prática da política, momento em que esta sujeita a diversas interpretações e recriações, produzindo seus efeitos sejam eles positivos ou negativos, podendo ou não representar mudanças significativas na sociedade e na política original, “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Assim podemos perceber que ao falarmos do contexto da prática, este tem papel fundamental na compreensão das políticas educacionais, pois, nos deixa claro que

“professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais”, pois, o que se pensa e o que se acredita tem grandes implicações na implementação das políticas (MAINARDES, 2007, p. 27 grifo meu).

Portanto é compreensível que os textos políticos tenham uma *pluralidade* de leituras em razão da pluralidade de leitores, o que confere ao processo de formulação de uma política reconhecer como legítimas apenas algumas das vozes investidas de autoridade (MAINARDES, 2006, p. 53).

Note-se em seguida, que o quarto contexto, *o contexto dos resultados ou efeitos*, também contribui para a análise dos dados obtidos no sentido de que o mesmo tem como principal preocupação esta em “questões de justiça, igualdade e liberdade individual”, pois existe a ideia de que “*as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada*” (MAINARDES, 2006, p. 54 grifo meu).

Dessa forma as políticas deveriam ser analisadas de forma que se possa visualizar seu impacto e intenções com as desigualdades presentes na sociedade, o que nos leva a crer que existam duas categorias de análise uma mais geral e outra mais específica.

Compreende-se assim que,

Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente (MAINARDES, 2006, p. 54).

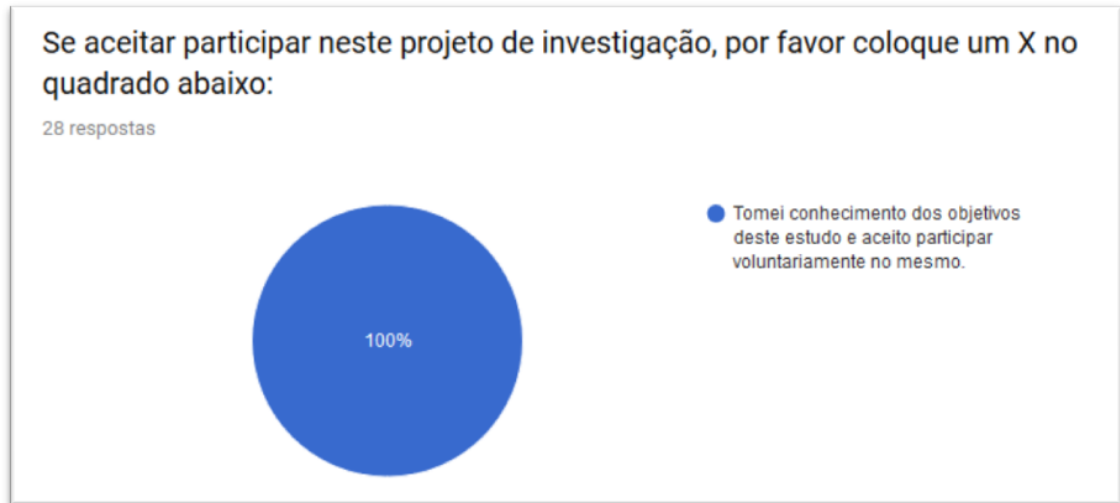
Conforme a citação anterior o autor nos sugere que uma análise de uma política envolve o exame dos vários aspectos, facetas e dimensões de uma política, bem como suas implicações em relação (por exemplo, o seu impacto sobre a sociedade, sobre a educação), o que sugere ainda à forma com a qual devemos analisar as políticas locais, e que estas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas do cenário nacional.

No que diz respeito à elaboração do questionário, o mesmo possui perguntas fechadas (organizadas de forma que o participante possa ter uma escolha simples e escolha múltipla) e questões abertas.

Conforme anteriormente dito utilizou-se como ferramenta o *Google forms*, para a estruturação e organização, permitindo assim que o mesmo fosse disponibilizado *online*, ou mesmo via e-mail.

Todos os participantes que aceitaram responder o mesmo puderam ler na parte inicial do questionário os objetivos da pesquisa, portanto, uma vez que os sujeitos aceitassem participar bastava que cadastrassem um email para validação e clicassem na opção referente ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TLEC), ali disponibilizado de forma breve.

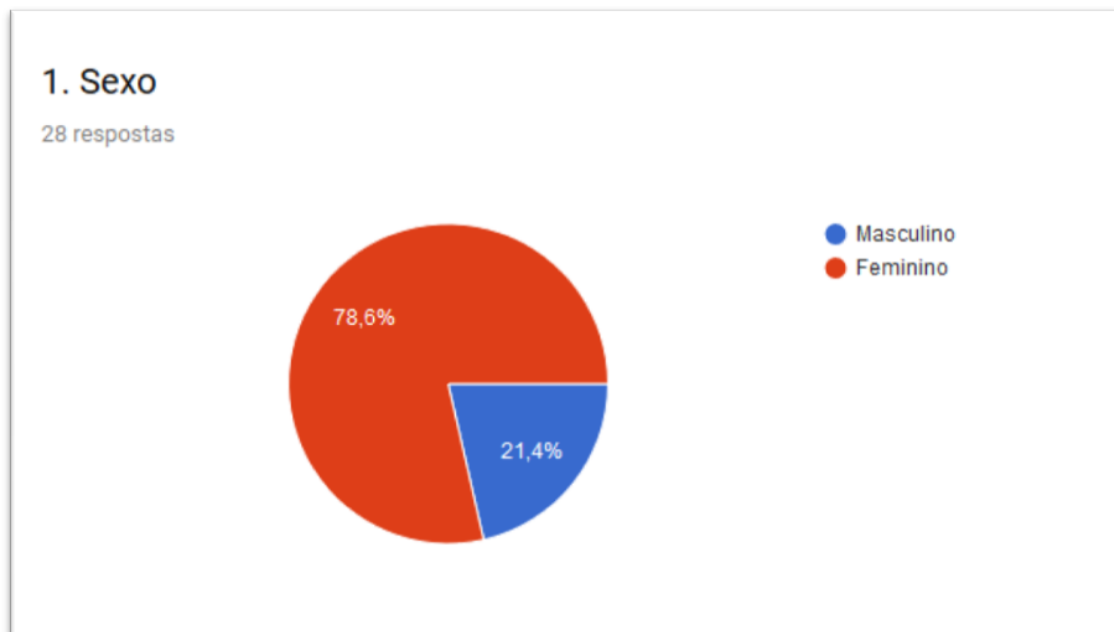
Além disso, é assegurado ao participante anonimato, o qual respeita a aplicação do processo de validação, sendo os gráficos apresentados a seguir conforme as questões realizadas com auxílio do questionário supracitado.

Gráfico 4 - TCLE

Fonte: Autor, 2017.

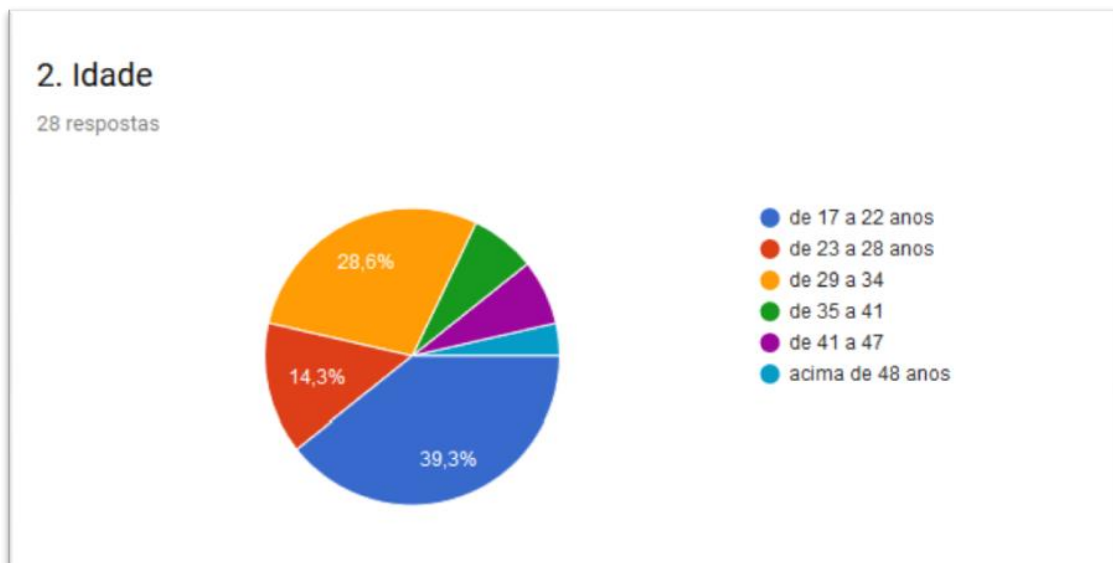
Inicialmente ao entrar em contato com os sujeitos da pesquisa, se fez necessária a preservação da apresentação dos entrevistados, tendo como objetivo principal o estabelecimento de um vínculo, o qual resultou na tomada do conhecimento a respeito dos objetivos deste estudo, bem como o aceite de participarem voluntariamente do mesmo.

Sendo que dos questionários respondidos até o momento obtivemos uma porcentagem de 100%, de aprovação para que fosse dado início este trabalho.

Gráfico 5 – Sexo

Fonte: Autor, 2017.

Em relação ao gênero dos participantes da pesquisa tendo em vista as 19 respostas coletadas, podemos visualizar que 78,6% são do sexo Feminino, o que corresponde a 22 participantes. Nesse sentido os 21,4% correspondem a 6 do sexo masculino. O que evidencia a proporção de estudantes do curso de Pedagogia na Graduação, no qual a grande maioria é predominantemente do sexo feminino, correspondendo segundo Gatti et. al. (2014), aos dados nacionais em relação à procura das licenciaturas, bem como o número de docentes na educação básica, a prevalência de mulheres nos cursos de licenciatura.

Gráfico 6 – Idade

Fonte: Autor, 2017.

Das respostas obtidas por meio do questionário *online* obtivemos os seguintes dados:

De 17 a 22 anos: 39,3% (11 pessoas)

De 23 a 28 anos: 14,3% (4 pessoas)

De 29 a 34 anos: 28,6% (8 pessoas)

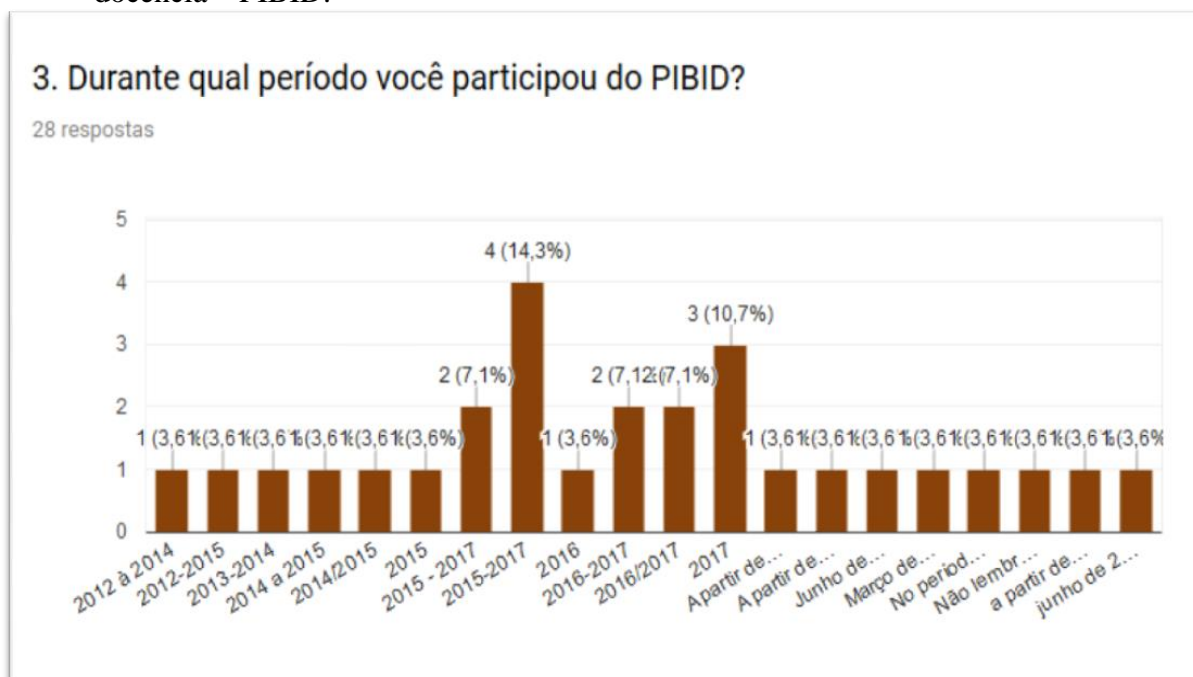
De 35 a 41: 7,1% (2 pessoas)

De 41 a 47: 7,1% (2 respostas).

Acima de 48 anos: 3,6% (1 pessoa).

Os dados coletados, (28 participantes), reforçam que o quadro de bolsistas que atuou/atua no PIBID é jovem (56,6 % possuem até 28 anos). Significa que, por consequência, se inserirão no mercado de trabalho jovens, e o Programa pode ser um elemento diferenciador – esse é um dos aspectos que nossa pesquisa procurará constatar. Na versão definitiva deste trabalho analisaremos o efetivo de participantes que responderão a este teste, e esses dados, obviamente, poderão sofrer alterações.

Gráfico 7 – Período de Participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência – PIBID.

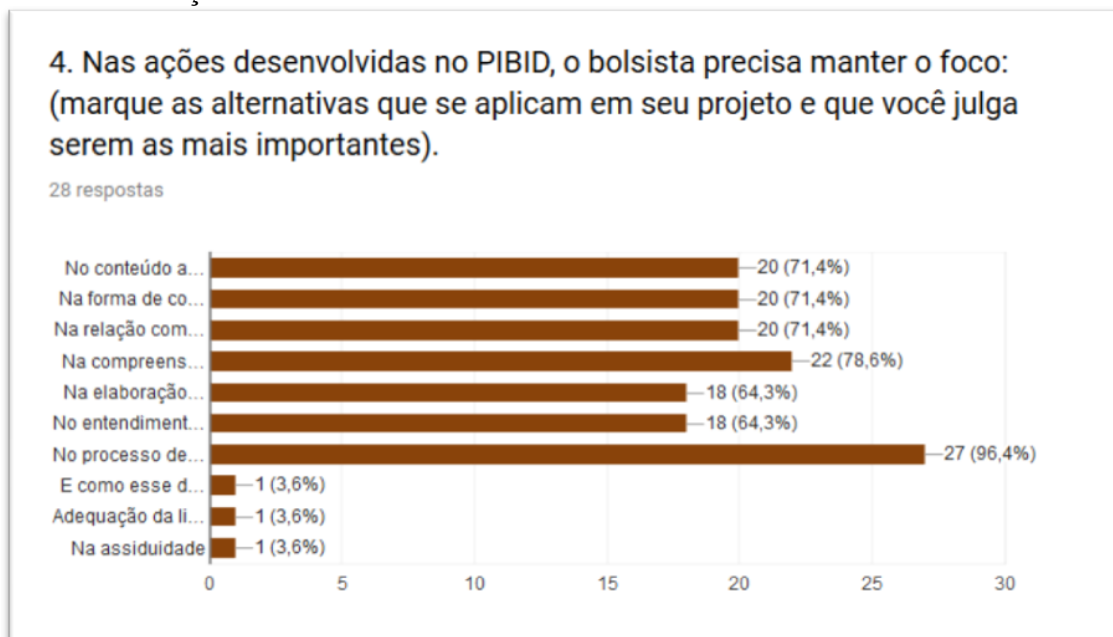


Fonte: Autor, 2017.

Como se pode observar no gráfico supracitado, o qual versa sobre o período de participação do “PIBIDIANO”, percebemos que há uma rotatividade considerável de bolsistas no programa, e que o tempo médio de permanência é de XX anos. Os motivos pela oscilação de bolsistas são dos mais diversos, e não são objeto da presente pesquisa.

O mesmo demonstra de acordo com a realidade entrevistada que:

- 2012-2014: 1 participantes.
- 2012-2015: 2 participantes.
- 2013-2014: 1 participantes.
- 2014-2015: 3 participantes.
- 2015: 1 participantes.
- 2015-2017: 6 participantes.
- 2016: 3 participantes.
- 2016-2017: 5 participantes.
- 2017: 6 participantes.

Gráfico 8 - Ações desenvolvidas no PIBID.

Fonte: Autor, 2017.

No que diz respeito às ações desenvolvidas pelo PIBID – Subprojeto Pedagogia temos em grau de importância de acordo com o gráfico exposto acima,

1. No processo de ensino-aprendizagem – 96,4%.
2. Na relação com a comunidade escolar – 71,4%.
3. Na compreensão da proposta pedagógica - 78,6%.
4. Na forma de como ensinar o outro - 71,4%.
5. No entendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem – 64,3%.
6. No conteúdo a ser ministrado – 71,4%.
7. Na elaboração de atividades interventivas – 64,3%.

Já em relação à opção Outros disponibilizada no questionário tivemos 3 respostas, escritas pelos participantes:

- E como se dá na relação processo aluno.
- Adequação da linguagem acadêmica (rebuscada) em linguagem ordinária; em propostas que vão de encontro com especificidades daquela escola/comunidade.
- Na assiduidade.

Em inúmeros discursos temos o grande dilema entre a aproximação da teoria-prática enquanto paradigma. Nesse sentido temos que o PIBID tem contribuído para formação desses futuros professores inserindo-os em sala de aula, dando grande ênfase na aproximação salutar entre universidade e escola.

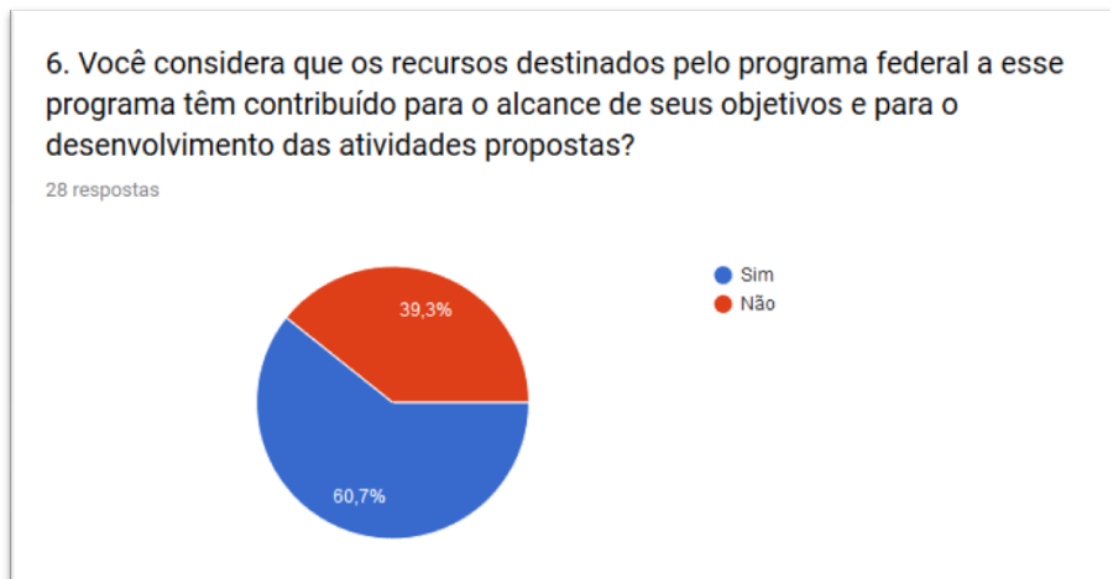
Além disso, o PIBIDIANO inserido na escola tem condições de aguçar o foco das disciplinas do currículo, promovendo uma perspectiva interdisciplinar de formação.

É visível que em relação a questão acima, concluir que, na visão dos participantes, o PIBID tem contribuído para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, corroborando as ideias trazidas por Gatti et al. (2014).

No que diz respeito à importância do processo de ensino-aprendizagem, 96,4%, o que corresponde a 27 dos respondentes, afirmaram ser de grande importância para o pibidiano. Nesse sentido é compreensível o papel do PIBID de forma que a sala de aula passa a ser entendida como um espaço destinado à observação, ensino e vivência de situações reais de ensino-aprendizagem, as quais os Pibidianos estão inseridos.

Chamamos atenção para os 71,4% em relação aos benefícios do programa para com a comunidade escolar, pois, o mesmo tem como função segundo a autora de possibilitar uma “permanência mais prolongada na escola, uma visão mais integrada sobre como ela funciona, sobre as diferentes dimensões”, seja de seu funcionamento, quanto às atividades ali desenvolvidas em particular as realizadas em sala de aula (BARRETO, 2016, p. 112).

Gráfico 9 – Dos recursos destinados ao PIBID.



Fonte: Autor, 2017.

Questionados sobre os recursos destinados ao Programa, e sua contribuição para a efetivação dos objetivos podemos visualizar que das 28 respostas obtidas um total de 60,7% correspondendo a 17 delas *acreditam que os recursos são suficientes para o desenvolvimento das atividades propostas*.

Para 39,3% os quais correspondem a 11 respostas *NÃO, que os recursos não são suficientes para alcançarem os objetivos do programa*.

Dessa forma é possível afirmarmos que, de acordo com as informações coletadas, que a maioria acredita que os recursos são suficientes para o desenvolvimento do programa, o que não vem ao encontro com as dificuldades enfrentadas pelo programa em relação a sua permanência, tendo em vista a publicação da Portaria 046/2016, já revogada, a qual descaracteriza o programa, irrompendo com todo o trabalho realizados nas instituições de ensino superior e escolas de educação básica, rompendo diretamente com o acordo firmado entre o Governo Federal e as Instituições de Ensino Superior e seus projetos aprovados nos Editais 061/2013 e 066/2013, como vigência até 2018. Esse é um aspecto interessante a se ressaltar, pois os bolsistas foram esclarecidos, durante o período, das dificuldades pelas quais o programa passava e todas as tensões vividas e manifestações que, de certa forma, viabilizaram sua manutenção até o final do período proposto. Inclusive os bolsistas participaram, junto às escolas parceiras, de manifestações nesse sentido.

Nesse sentido é válido ressaltar as arbitrariedades do governo em relação ao programa o qual incidem diretamente na educação básica, pois em relação ao PIBID e

as IES paranaenses as mesmas teriam uma redução na ordem de 93% do número de bolsas de iniciação à docência, no qual seriam admitidos apenas 3 bolsistas de iniciação a docência por escola, inviabilizando assim a proposição dos projetos em grande parte das IES do Paraná.

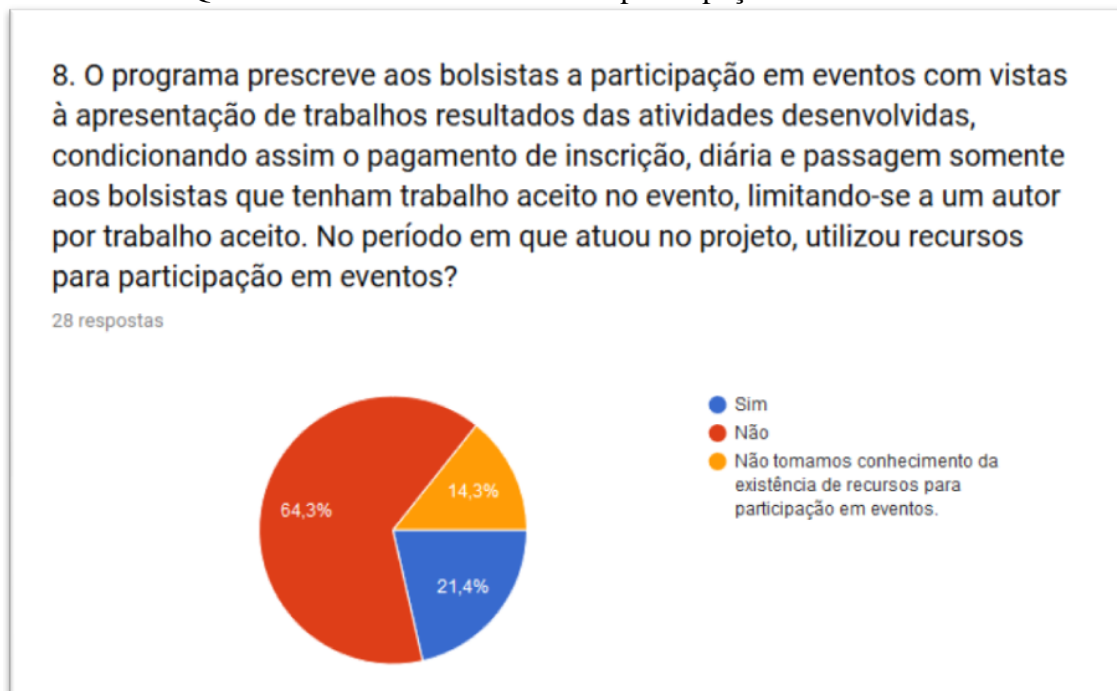
Nestas condições nos recordemos do ano de 2015, a publicação do Editorial da revista “*Pensar a Educação em pauta*” a qual apresentou a decadência do PIBID, em relação aos cortes no orçamento do MEC, manifestado da seguinte forma:

[...] ainda não recebemos uma posição oficial da SPO/MEC sobre o tamanho do corte orçamentário que será imposto à DEB. O que sabemos, de fato, é que os cortes virão e serão agressivos, implicando na interrupção imediata – parcial ou total – de programas estruturantes da Diretoria como o Pibid, o Pibid Diversidade e o Parfor (EDITORIAL, 2015).

Nesse sentido temos que “o melhor cenário apresentado para o PIBID foi de um corte na ordem de 50% das bolsas do PIBID, começando a partir de Julho. [...] o corte pode chegar a 75 ou 90%, até o final de 2015. A operacionalização dos cortes ainda não foi decidida: critérios dos cortes, prazos etc.” (EDITORIAL, 2015).

Contudo salientamos que não há professor que possa ter o desempenho esperado de um profissional, por melhor que possa ter o desempenho das condições de exercício do trabalho docente que têm sido denunciadas ao longo dos anos (MARIN, 2016, p.149).

Gráfico 10 – Quanto aos recursos destinados a participação em eventos



Fonte: Autor, 2017.

Quanto à utilização dos recursos destinados a essa finalidade temos que 64,3% não utilizaram este recurso, o que correspondeu a 18 respondentes. Contudo, apenas 21,4% ou 6 respondentes fizeram uso do mesmo. Já a opção correspondente ao não conhecimento da existência de recursos, foi assinalada por 4 dos respondentes.

Percebemos que os mesmos têm conhecimento da existência desse recurso assegurado diretamente, pela Portaria 96/2013, que exige em seu artigo 7º, inciso III, que o projeto contemple “atividades de socialização dos impactos e resultados” (BRASIL, 2013).

Contudo o mesmo documento exige que a soma dos valores a serem solicitados para a participação em eventos, o que inclui diária, serviços de hospedagem, passagens e despesas de locomoção, deve-se limitar a 40% do total do recurso de custeio aprovado para o projeto, o que gera insuficiência de recursos para a participação dos alunos em eventos.

Gráfico 11– O valor da bolsa e a influência na participação no PIBID



Fonte: Autor, 2017.

No que tange ao valor da bolsa ser influência para que este bolsista participe do Programa obtivemos 60,7% de respostas SIM, e 39,3% de respostas NÃO.

Ao analisarmos o PIBID, é preciso ressaltar a necessidade de uma política pública, que leve em conta a formação inicial e continuada dos docentes. Pensada por meio de sugestões que sejam dadas diretamente por aqueles que estão em processo de formação, e principalmente pelos profissionais que atuam na docência.

Moura (2013) ao analisar a iniciação à docência como política para formação de professores faz referência as bolsas concedidas pelo PIBID, como forma de incentivo a permanência do acadêmico nos cursos de licenciatura, pois mediante a este recurso financeiro é que o bolsista tem condições de terminar a graduação, e quem sabe até mesmo ingressar na profissão docente.

Desse modo, os alunos bolsistas segundo Moura (2013), tendem a permanecer na licenciatura pelo incentivo que ganham financeiramente e não por gostarem da profissão.

Levando em conta o cenário atual, bem como a história das políticas de formação docente no Brasil,

Podemos afirmar que este Programa se configura como uma investida para assegurar que os ingressantes nos cursos de licenciatura possam, pelo menos, chegar ao final do curso e concluírem a graduação, sendo esta o requisito mínimo para o ingresso na carreira docente (MOURA, 2013, p. 142).

Tais observações nos permitem também acrescentar que a permanência desses acadêmicos nos cursos de licenciatura pode contribuir para que os mesmos despertem o desejo pela carreira docente.

Nesse sentido compreendemos que a participação no programa por parte desses bolsistas decorre diretamente do pagamento da bolsa a cada um deles. Na ausência de dados em âmbito nacional do programa fica evidente que este valor pago aos bolsistas pode aliviar “ou mesmo dispensar os alunos do exercício de outras atividades remuneradas, possibilitando que se dediquem àquelas mais diretamente ligadas ao exercício da docência” (BARRETO, 2016, p. 107).

Gráfico 12 – da relação professor/supervisor e a motivação dada.



Fonte: Autor, 2017.

Em relação à motivação recebida para o desenvolvimento das atividades em sala de aula 75%, ao passo que 17,9% responderam que recebe motivação razoavelmente.

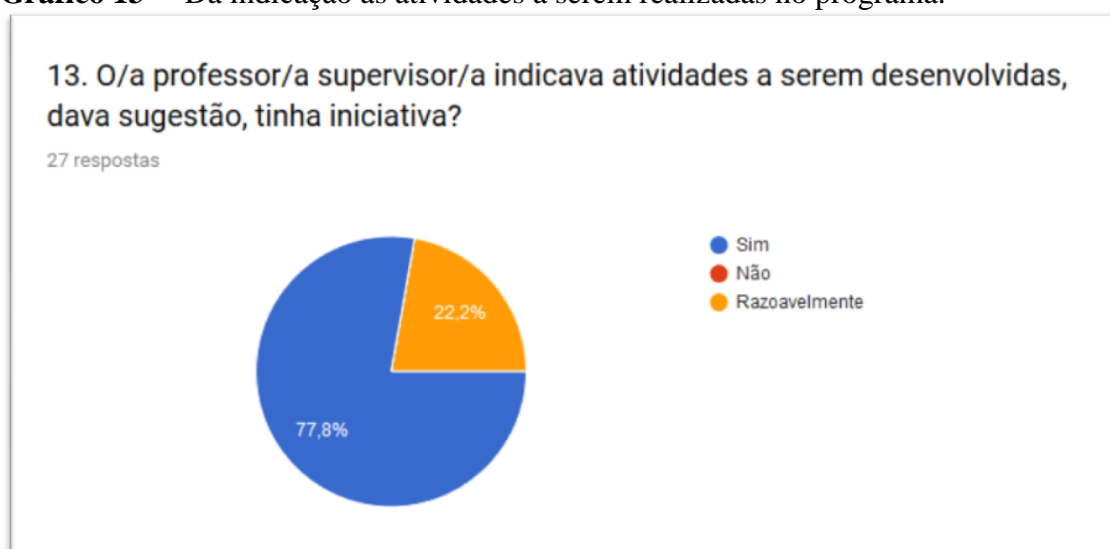
Interessante notar aqui é a dinamicidade a qual o PIBID está inserido, pois, o mesmo tem como um dos seus objetivos “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (CAPES, 2013, p.02).

O que vem de encontro ao obtido acima, no que tange aos dizeres de Tardif (2002), sobre a formação e a natureza do trabalho docente, considerando que o mesmo é realizado em grupo, portanto imprescindível o apoio e motivação para as atividades que fossem desenvolvidas no âmbito do programa, dessa forma,

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. Atividade docente [...] realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, portanto [...] a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (TARDIF, 2002, p. 50).

A interação nesse contexto diz respeito a toda forma de atividade na qual o professor e o pibidiano estão inseridos, possibilitando o diálogo entre universidade e escolas de Educação Básica.

Gráfico 13 – Da indicação as atividades a serem realizadas no programa.



Fonte: Autor, 2017.

A questão acima é sobre o supervisor, ator fundamental do programa, que atua na escola, e é diretamente responsável pelos alunos da graduação. Com relação a questão acima temos que: 77,8% o que corresponde a 21 pessoas afirmaram que os professores supervisores indicavam atividades a serem desenvolvidas, bem como davam sugestões. Sendo que 22,2% o que corresponde a 6 respostas, apontaram que isso ocorria de forma razoável.

No PIBID o trabalho é desenvolvido de forma colaborativa, em um uma troca de experiências entre universidade e escola básica.

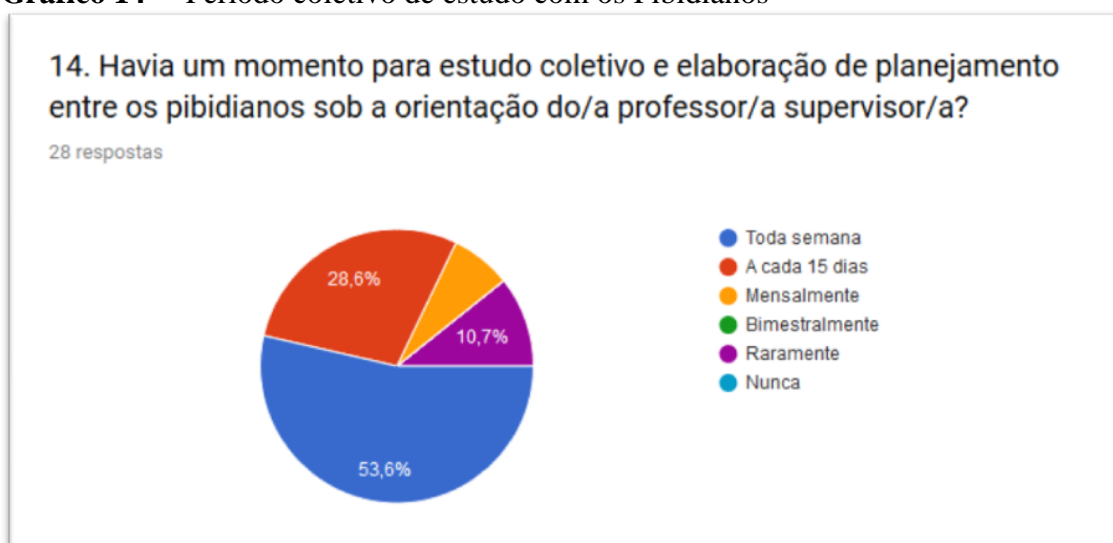
Inúmeros autores pontuam a questão do trabalho colaborativo como sendo de suma importância para o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse sentido temos acima no gráfico exposto a fundamental participação do professor supervisor no incentivo ao trabalho realizado pelos pibidianos.

Além disso, se trata de investigar como os professores, em vez de se investigar sobre os professores, como afirmam os autores,

A colaboração entre professores e investigadores pode contribuir para anular a separação entre a prática profissional do professor e a investigação educacional, bem como a separação entre as escolas e as universidades e, em última análise, a separação da teoria e da prática (SARAIVA; PONTES, 2003, p. 31).

Nesse sentido os alunos exercem um papel fundamental como observador e aprendizes, estimulados a pensarem-se como professores, desta maneira criando condições de pensarem condições melhores para solucionarem os problemas e dificuldades enfrentados no dia a dia, deste modo, “perceber de que modo o professor pode assumir mais integralmente a sua profissionalidade, como pode aprofundar e tornar mais consistente o seu conhecimento e as suas praticas de ensino” (SARAIVA; PONTES, 2003, p. 26).

Gráfico 14 – Período coletivo de estudo com os Pibidianos



Fonte: Autor, 2017.

É possível visualizarmos com o gráfico acima exposto que os encontros de acordo com a pesquisa em questão são realizados, para 28,6% dos respondentes, a cada 15 dias.

Levamos em conta por mais que esse não seja o objetivo da exposição o período em que este bolsista participou do programa, pois 15 pessoas responderam que os encontros aconteciam toda semana, bem como 3 pessoas nos disseram que raramente aconteciam, e também 2 pessoas que estes encontros ocorriam mensalmente. A opção NUNCA e BIMESTRALMENTE não foi marcada por nenhum.

É parte integrante do processo de formação do acadêmico/bolsista, a participação em grupos de estudos de reflexão e aprofundamento dos fundamentos teórico-metodológico, ou mesmo em relação à participação periódica juntamente com os professores supervisores, que acompanham os subprojetos, na organização de atividades, de materiais, da apresentação de seminários e atividades que socializem os resultados obtidos pelo programa.

Assim a nosso ver essa interação por meio de estudos ou mesmo de elaboração de projetos coletivos tem contribuído com a formação dos bolsistas, que passam a aprender com pessoas que possuem experiência em atividades docentes.

É preciso que entendamos que a reflexão é parte integrante do processo formativo, pois, “sem reflexão, o professor mecaniza sua prática, cai na rotina, passando a trabalhar de forma repetitiva, reproduzindo o que está pronto e o que é mais acessível, fácil ou simples” (FIORENTINI e CASTRO, 2003, p. 126).

Gráfico 15 – Do não pagamento das bolsas



Fonte: Autor, 2017.

Essa questão está diretamente relacionada, e em termos de análise de dados, complementa a de número 8.

Em relação à possibilidade levantada de em algum momento não existir o pagamento das bolsas aos acadêmicos participantes do Projeto, temos que 82,1% acreditam que o programa acabaria, totalizando 23 SIM, sendo 5 para NÃO.

É extremamente perceptível que, do ponto de vista dos acadêmicos, é de fundamental importância o pagamento das bolsas, tendo em vista que as mesmas

também têm a função de complementar à renda, daqueles que necessitam exercer atividades remuneradas (GATTI; BARRETO, 2009)

Tais observações nos levam a crer que tendo em vista o Gráfico 8 anteriormente analisado, o qual versa sobre a pergunta: A bolsa recebida influenciou na sua decisão em participar do programa? Levando em conta que 63,2% das respostas foram SIM, temos que, o não pagamento das bolsas também levaria ao termino do programa, é possível observarmos isso presente no Estudo Avaliativo do PIBID, o qual nos diz que é recorrente a necessidade de maior ampliação no que diz respeito ao valor dado a cada bolsista, o qual é possível observar de acordo com GATTI et al. (2014), em relação as sugestões coletadas durante a pesquisa da autora,

Oferecimento de auxílio-transporte aos estudantes bolsistas; aumento do valor das bolsas; Aumento do valor das bolsas e concessão de auxílio transporte aos Licenciandos Bolsistas previsão orçamentária com relação a transporte dos bolsistas para as escolas. O valor das bolsas deveria ser reajustado, tendo em vista o aumento geral do custo de vida em nosso país nos últimos meses. O valor da bolsa poderia ser mais significativo se levado em conta o trabalho realizado (GATTI et. al. 2014, p. 41-43-70).

Sendo esses alguns dos aspectos que precisamos levar em conta quando falamos em políticas para formação de professores.

Terminadas as questões de caráter geral, apresentaremos, para fins deste relatório, as próximas questões com a transcrição das respostas dos que participaram da pesquisa até o momento. Creditamos que, em termos metodológicos, isso facilitará o procedimento para analisarmos os dados coletados de forma mais efetiva na redação final desta pesquisa.

Quais atividades têm sido (ou foram) desenvolvidas no âmbito do programa? Como elas têm sido (ou foram) desenvolvidas? Essas atividades tem sido (ou foram) divulgadas/socializadas²⁶?

Tendo em vista a não obrigatoriedade de resposta, para essa questão, temos das 19 respostas coletadas, apresentamos abaixo apenas 17 delas.

B1. Projeto de trânsito, reciclagem, unioeste na comunidade, etc. Na época que participava elas eram realizadas em escola mesmo. E eram divulgadas e socializadas em escola mesmo.

B2. Auxilio em sala, desenvolvimento de projetos (reforço, trânsito). Foram socializadas através do relatório.

B3. Foram desenvolvidas práticas docentes e posteriormente reflexão sobre a mesma. Confeccões de matérias, que media o processo de ensino aprendizagem (jogos, fantoche e etc.) Grupos de estudo sobre o processo de ensino aprendizagem, produção, publicação e apresentação de artigos baseados nos estudos e nas práticas docentes. Estas atividades são divulgadas em seminários eventos acadêmicos.

B4. No pouquíssimo tempo em que estive no PIBID desenvolvemos um projeto de contação de histórias, o qual esteve embasado num estudo criterioso, feito previamente. O que possibilitou entrelaçar experiência e a práxis.

B5. Acompanhamento e desenvolvimento de de atividades com alunos que apresentavam maior dificuldade. Organização e desenvolvimento de projeto de contação de história com alunos das series iniciais. Pratica docente. Preparo de planos de aulas.

B6. Atividades de intervenção escolar, socializadas com a comunidade escolar.

B7. Foram desenvolvidas atividades de docência e projetos de intervenção em vários temas, como por exemplo: trânsito, meio ambiente, reciclagem, etc. As atividades de docência se desenvolveram em uma turma específica contemplando observações/auxílio ao professor da turma, planejamento das aulas e o exercício da docência. Os projetos de intervenção foram realizados junto com o grupo e abrangiam todas as séries. O meio de divulgação se deu pela participação no evento do Pibid.

B8. Contação de História, Artigos, projetos sobre a reciclagem do lixo, cuidados com as crianças, confeccões de brinquedos entre outros. Sim todos os trabalhos são socializados.

B9. Trabalho de conhecimento da arguição da deficiente na escola com apropriação na escola e adaptação da criança no meu social.

²⁶ Esta questão no momento de sua elaboração optou-se deixar a critério do respondente. Não sendo uma questão elaborada como obrigatoriedade de resposta. A apresentação das respostas segue fielmente a redação realizada pelos respondentes.

B10. *Formação continuada dos pibidianos, elaboração de projetos dentro do ambiente escolar com temáticas que são pertinentes a este ambiente, melhoria no desenvolvimento da docência, práticas com toda a comunidade escolar.*

B11. *Acompanhamento em sala de aula; encontros para planejamento de projetos; encontros na Unioeste para acompanhamento de palestras.*

B12. *Contação histórias onde foram desenvolvido projeto e apresentado no feste lud.*

B13. *Trabalho de observação seguido de palestras*

B14. *Contador de história*

B15. *Contador de histórias, projeto do trânsito. O contador de histórias é desenvolvido com toda a comunidade escolar pois envolve tanto os alunos como os pais dos mesmos. Já o projeto do trânsito é realizado durante a regência dos pibidianos na turma em que foram feitas as observações. O Contador é divulgado a toda a comunidade, o projeto do trânsito é especificamente aos alunos.*

B16. *Algumas regências e oficinas como: Contação de história, dobraduras, como evitar acidentes com crianças e brinquedoteca. Foi feito com antecedência por meio de planejamento e supervisão e orientação da coordenação do programa, foi divulgado com cartazes espalhado pela Instituição. Além de apresentação de trabalhos, aplicação de projetos nas escolas e stop montin.*

B17. *Regências: socializadas no grupo Construção de planos de aula com auxílio da supervisora*

B18. *Contador de História. Desenvolvidas apenas na escola sem muita divulgação.*

B19. *Todos os projetos propostos pelo Programa. Como: Contação de Histórias, Regências, Eco-alfabetização, Trânsito entre outros. As atividades são desenvolvidas na escola juntamente com a Universidade e são divulgadas em eventos acadêmicos e na própria secretaria de educação.*

B20. *Contação de histórias; primeiramente foram realizadas para as turmas da escola e com o apoio e suporte da instituição, posteriormente foram apresentadas no evento cultural da mesma*

B21. *Projetos de intervenção e regências. Foram desenvolvidas com o auxílio da supervisora das escolas. Somente alguns projetos foram divulgados.*

B22

B23. *Fôra realizado observação da ação docente, acerca dos conteúdos planejados e auxiliando os alunos.*

B24. *projeto contação de história e artigos*

B25. *projeto de contação de histórias.*

Analisando as respostas que obtivemos é possível visualizarmos que inúmeras atividades tem sido desenvolvidas no PIBID, o que vem de encontro ao Detalhamento de subprojeto (licenciatura), referente aos editais referente aos editais nº 061/2013/ Capes e nº 070/2013 – prograd, em relação às ações que devem ser desenvolvidas pelos Pibidianos

Nesse sentido temos dentro das ações previstas ao programa é prescrito a: “divulgação do programa e do projeto nas instâncias envolvidas, quais sejam: na universidade entre os alunos do curso de Pedagogia, ressaltando seu potencial formativo para que maior número de acadêmicos se interessem pelo projeto” o que nesse sentido corrobora as respostas coletadas acima, em relação a divulgação e efetivação das atividades desenvolvidas pelo PIBID (Detalhamento de subprojeto (licenciatura), p.3).

Nota-se em seguida que, em relação às respostas coletadas temos alguns exemplos de atividades desenvolvidas, tais como? Contador de histórias, projeto transito, projetos sobre reciclagem, palestras, artigos entre outras. O que demonstra um cumprimento das ações prescritas para o Subprojeto de Pedagogia, pois o mesmo versa sobre:

Contação de histórias: de livros de literatura infantil (contos de fadas, fábulas, literatura contemporânea) para a formação de leitores. Essa atividade deve ser realizada rotineiramente nas salas de aula e em atividades que envolva toda a escola e sua comunidade. Além disso, é importante garantir a formação de contadores de histórias com o conhecimento sobre a literatura e sua contribuição para a formação humana, possível de ser construído em parceria com os projetos de Letras Português (Detalhamento de subprojeto (licenciatura), p.3).

O mesmo sucede com projeto trânsito, projetos sobre reciclagem, palestras, artigos entre outros presentes no detalhamento do subprojeto.

Dessa forma compreendemos que as atividades têm sido desenvolvidas com o intuito de promover ações que envolvam a comunidade, a fim de que exista um impacto significativo também nesses espaços, proporcionando ao acadêmico a oportunidade de desenvolver conhecimentos voltados ao planejamento, às organizações escolares bem como a responsabilidade social além dos discursos.

Tudo quanto foi dito nos leva a crer que “um professor não define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber” e que:

[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado a si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre ver no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e,

particularmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2002, p. 13).

Salientamos nesse sentido a importância dos saberes docentes os quais são exigidos dos professores “não um saber sobre o objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado, principalmente, para objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores, e de serem pessoas em interação com pessoas” (TARDIF, 2002, p. 50).

Quando perguntados sobre *O que você acha que poderia ser melhorado em termos de financiamento*, os alunos se posicionaram da seguinte forma:

B1. Aumento da bolsa.

B2. Aumento do valor da bolsa e mais verba para participação de eventos.

B3. Poderia ter um auxílio ao transporte do estudante ao local da pesquisa, como também a alimentação.

B4. Melhor remuneração dos bolsistas; dos orientadores; além de possibilitar o aumento no número de participantes do programa.

B5. destinação de mais recursos financeiros para a aquisição de material didático e compra de material de expediente, para o desenvolvimento e aplicação de projetos pedagógicos.

B6. Estudos desenvolvidos na escola.

B7. Poderia ser aumentado o valor e o número de bolsas.

B8. Acho que PIBID é um programa muito bom. E no tempo em que estive no projeto, Ganhávamos todos os materiais necessários para desenvolver as atividades. Mantê-lo é a prioridade.

B9. Maior quantidade de bolsas

B10. tem projeto de iniciação da pedagogo na escola, mais ampliar o conhecimento com novas leis da educação para escola, também com novos recursos para a criança com deficiências.

B11. Traria maior retorno em questão da formação continuada para ao aluno que está dentro do ambiente escolar.

B12. Acredito que tudo que é bem remunerado traz melhores resultados.

B13. maior investimento em incentivo a docência

B14. Mais recursos para a elaboração de projetos a longo prazo

B15. teria que ter mais recursos para que outros bolsistas tivessem a mesma oportunidade de estar no campo para o aprendizado.

B16. material didático e pedagógico

B17. Poderia ter maiores recursos com a questão da bolsa oferecida aos acadêmicos, como vale transporte devido a nem todos morarem perto das escolas em que atuam, e também recursos de materiais para que as atividades e projetos sejam desenvolvidas com maior êxito.

B18. Liberação de mais recursos.

B19. O pagamento da bolsa

B20. Aumento da verba, aumento da bolsa dos bolsistas

B21. Aumento de verbas para eventos, viagens, materiais, auxílio transporte e aumento na bolsa.

B22. Aumento de bolsas, auxílio para viagem e eventos, maiores recursos para utilização de materiais didáticos

B23. O aumento de recursos e bolsas.

B24. acredito que não seja suficiente

B25.

B26. ...

B27. Pode ser melhorado

B28. o valor da bolsa poderia aumentar, uma quantidade de dinheiro para desenvolver atividades nas escolas (ex: não podemos levar as crianças em passeios pois não temos dinheiro para pagar os ônibus)

Como podemos observar é unânime em relação às respostas quanto a maiores investimentos no que diz respeito ao *aumento do valor das bolsas*.

Nota-se então que o PIBID tendo como objetivo contribuir para a formação dos alunos, inserindo-os diretamente na escola básica no início da graduação, tem

colaborado possibilitando a relação entre teoria e prática, proporcionando assim inúmeras contribuições na resolução de problemas escolares.

Contudo salientamos que o mesmo por mais que contribua para com a formação da profissão docente, têm apresentados algumas dificuldades em relação ao seu financiamento diretamente ligado a reivindicações dos próprios bolsistas entrevistados.

Nesse sentido apresentamos uma pesquisa realizada por Gatti [et al] (2014) sobre o PIBID nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul, Centro-Oeste do país, revelando alguns dados envolvendo os bolsistas dos cursos de licenciatura, dos quais destacamos abaixo por corroborarem esta análise de dados:

- Garantir a continuidade do programa como proposta permanente.
- Garantir a continuidade do programa nas IES já participantes.
- Ampliar o programa aumentando o número de instituições participantes, de escolas, de bolsas.
- Melhorar a gestão institucional, os procedimentos burocráticos; simplificar e agilizar a liberação de verbas.
- Simplificar o modelo de relatório e ter periodicidade menor (anual).
- Oferecer apoios administrativos ao programa.
- Disponibilizar recursos para aquisição de material permanente e aumentar verba de custeio.
- *Oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas.*
- *Aumentar o valor das bolsas, com reajustes periódicos.*
- Prever bolsa para mais de um coordenador de área no mesmo campo disciplinar, proporcional ao número de Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores.
- Proporcionar maior intercâmbio e integração com outras IES e escolas com projetos na mesma área.
- Ter espaço físico na IES adequado ao desenvolvimento dos projetos do Pibid.
- Ter orientações e informações mais claras sobre a gestão do programa na instituição.
- Implementar projetos no início do ano letivo, facilitando a organização das atividades na escola.
- Avaliar e construir indicadores de avaliação do programa para orientar a gestão (administrativa e pedagógica) (GATTI et al. 2014, p. 107 grifo meu).

Das contribuições do estudo realizado por Gatti et al. (2014), destacamos a oferta de um auxílio-transporte aos estudantes bolsistas, bem como o aumento do valor das bolsas acrescido de reajustes periódicos.

Os materiais obtidos com os recursos do PIBID são utilizados pelos professores da educação básica (supervisores ou não) ou apenas pelos bolsistas no desenvolvimento de atividades?

B1. Por ambos (2)

B2. Nunca utilizei materiais obtidos com recursos do pibid

B3. No projeto em que participei os materiais foram utilizados pelos bolsistas e com os professores da educação básica.

B4. Não que eu saiba.

B5. Durante o período em que estive no PIBID, não foram disponibilizados recursos para a aquisição de materiais, as atividades eram desenvolvidas com recursos dos próprios pibidianos.

B6. Apenas pelos bolsistas.

B7. Pelos bolsistas. Sendo que muitas vezes os bolsistas ainda utilizam materiais da escola.

B8. Apenas pelos bolsistas

B9. Bem utilizadas

B10. não contém este recurso no projeto.

B11. Foram utilizados materiais tanto para os alunos do projeto quanto para os demais participantes da escola.

B12. Acredito que são utilizados por todos componentes do PIBID.

B13. sim, quando existe o recurso é utilizado .

B14. ao meu conhecimento somente pelos bolsistas.

B15. bolsa Xerox

B16. Através da verba vinda para o programa, foi dividido entre os bolsistas uma quantia destinada a xerox.

B17. São utilizados por todos.

B18. E uso dos bolsistas primeiramente

B19. Nunca vi sendo utilizados nem pelos supervisores nem pelos bolsistas

B20. Sim, pela escola toda.

B21. Não, os materiais utilizados tanto pela supervisora quanto pelos bolsistas é de inteira responsabilidade e financiamento da escola

B22. Os matérias utilizados são das escolas.

B23. ----

B24. ...

B25. Sim, quanto aos supervisores utilizam de forma a orientação do desenvolvimento dos trabalhos, e aos bolsistas, também fazem uso dos materiais para planejamento e desenvolvimento.

B26. Não tenho conhecimento da utilização de tal material

B27. Não tenho conhecimento da existência desses recursos.

Para que se possa fazer utilização dos recursos disponíveis pelo PIBID, é preciso que cada subprojeto atente para o Manual de Orientações para Execução de Despesas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid (Brasil, 2017), Documento elaborado pela Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes, para orientar a execução das despesas aprovadas no plano de trabalho dos projetos aprovados pelo Edital nº 61/2013/Pibid/Capes.

Documento este que tem como objetivo atender as recomendações dos órgãos de controle quanto a responsabilidade da administração pública em disponibilizar orientações em relação a execução de recurso público, sistematizando e padronizando ações e informações necessárias a fim de garantir a eficiência e garantidas dos gastos realizados pelo PIBID.

[...] observam a Portaria Capes nº 59/2013, de 14 de maio de 2013 e documentos relacionados, Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, Portaria nº 132, de 18 de agosto de 2016, Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964, Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, Portaria STN nº 448, de 13 de setembro de 2002, Portaria Interministerial STN/SOF nº 163, de 04 de maio de 2001, Manual do Sistema Integrado de

Administração Financeira – STN, e o Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público, 5ª edição (p. 8).

Uma vez observadas as recomendações do manual, o mesmo nos diz que as despesas com materiais de consumo necessários ao funcionamento do projeto, razão de se uso corrente perdem normalmente sua identidade física ou mesmo tem sua utilização limitada há dois anos.

Nesse sentido é possível compreendermos a não utilização desses materiais por parte de alguns bolsistas.

Como se pode observar esta prescrito a utilização de recursos destinados a compra de matérias didáticos, que atendam as necessidades educativas das turmas as quais os bolsistas estão inseridos, para que assim possam desenvolver suas ações voltadas para a construção de materiais didáticos para a preparação das aulas, bem como para a utilização desses materiais para as aulas dos professores regentes, possibilitando assim uma melhor adequação as necessidades apresentadas pelos alunos em cada sala envolvida. Todavia, há que se levar em conta que grande parte das ações desenvolvidas por esses bolsistas estão voltadas para à docência em sala de aula, ou mesmo em relação a elaboração e organização de materiais pedagógicos bem como a participação em atividades de apoio pedagógico ou de enriquecimento curricular (PUIATI, 2014)

Todas essas observações nos levam a crer que são de extrema necessidade esses materiais, como possibilidade para o desenvolvimento didático nas “diferentes áreas e seus impactos formativos, a vivência das diversidades na escola, induzindo e propiciando investigações sobre o ensino de modo rico e aderente às dinâmicas escolares” (GATTI et al. 2014, p. 34)

Desse modo, as elaborações de atividades de ensino por sua vez utilizam materiais adquiridos com verbas destinadas à compra desses materiais a fim de que se possa por meio de uma integração entre propostas concretizar as ações a serem realizadas em parceria com a escola de educação básica e a universidade. Desta forma compreendemos a sala de aula como “espaço para observação e ensino possibilitará a vivência de situações reais de ensino-aprendizagem, assim como a identificação de situações críticas e formas de superação de problemas” (GATTI et al. 2014, p. 56)

Logo, em sintonia com o estudo avaliativo realizado por Gatti et al. (2014) esta trabalho se encontra em sintonia com o mesmo, pois, faz referencia a situações já apresentadas no estudo realizado em âmbito nacional, quanto faz referencia a necessidade de estar

“disponibilizando recursos para compra de materiais permanentes, o que possibilitaria assim aos futuros grupos usufruir dos mesmos materiais” (p. 70).

A questão *O que você considera que poderia ser acrescentado/modificado no PIBID enquanto programa nacional de formação docente? E no PIBID desse curso e dessa instituição?* apresentou os seguintes resultados:

B1. *Enquanto programa nacional de formação docente, deveria obviamente ter um aumento no valor das bolsas para os alunos participantes, acrescento que nos encontros nacionais é uma pena que nem todos possam ir e se vão ter que arcar do próprio bolso as despesas, assim se restringe a uma minoria esses eventos fora da cidade, o que acho exclusão. Na Unioeste acredito que o PIBID está ótimo, na pedagogia está sendo muito bem executado ao meu ver, e acredito que o que tem que mudado é em esfera nacional, pois a instituição tem que reproduzir as normas que vem "lá de cima".*

B2. *A política de um autor por trabalho aceito. No PIBID da UNIOESTE falta integração entre os diferentes projetos que envolve o programa na instituição.*

B3. *Sou muito grata a esse projeto, acredito que o mesmo deveria ser ampliando, oferecendo mais bolsas e assim atendendo a um maior número de escola. Como atualmente estou trabalhando em uma escola periférica, e vejo a dificuldade de conseguir professores que queiram trabalhar neste local, acredito que o projeto deveria focar mais nessas regiões e proporcionar aos futuros professores a oportunidade de conhecer essa realidade e quem sabe futuramente vim trabalhar.*

B4. *Com já afirmei acima, maior número de participantes por curso. Maiores investimentos em materiais didáticos e palestras.*

B5. *Uma maior participação dos coordenadores e acompanhamento junto a escola onde são desenvolvidas as atividades, pois ainda existe uma resistência da comunidade escolar em relação a abertura para projetos extensionistas, e os alunos de graduação ainda não possui condições de realizar essa aproximação, que deveria partir da instituição de ensino.*

B6. *Incentivos a publicações e participação em eventos.*

B7. *Nada. Acho que abrange de forma eficiente a formação docente*

B8. *Acho o programa ótimo, poderia ser estendido para mais alunos da graduação.*

B9. *Aumento do número de bolsas como seu valor*

B10. *Deve tem nas vezes na escola como uma forma integral para maior conhecimento e formação.*

- B11.** *Uma melhor participação acadêmica em geral dos cursos dentro do projeto.*
- B12.** *Poderia ser acrescentado maior quantidade de bolsas para que os alunos universitários tivessem uma formação mais completa.*
- B13.** *Maior número de bolsistas.*
- B14.** *Mais incentivo e colaboração nos projetos juntos aos pibidianos*
- B15.** *Sem mudanças*
- B16.** *Mais estudos dirigidos à nossa formação docente*
- B17.** *Deveria existir maior organização em relação aos coordenadores do programa por parte da Universidade no sentido de normas que são estabelecidas, porém existem exceções que não cumprem as tais, comprometimento por parte dos coordenadores nas dúvidas e necessidades dos bolsistas.*
- B18.** *Poderia aumentar o número de ida às escolas, de repente 3 vezes por semana e maior aproveitamento desses encontros com os coordenadores na Instituição.*
- B19.** *Poderia ser trabalhado mais com o grupo do curso, com visitas a instituições, desafios de plano de ação para determinados alunos ou situações.*
- B20.** *Poderia haver mais espaços para realização de projetos, os supervisores (os mesmos não aparentam dar muita importância ao sub projeto não comparecendo nos estabelecimentos, desenvolver mais pequeno projetos culturais... entre outros...*
- B21.** *Primeiramente um contato maior da universidade com as escolas integradas no projeto. E depois a questão de desenvolvidos na escola*
- B22.** *Falta de apoio e incentivo por parte da coordenação institucional, aumento do número de bolsistas*
- B23.** *O aumento de número de bolsista e eventos. Em relação a instituição, é preciso que os coordenadores tenham mais responsabilidade com as reuniões.*
- B24.** *verbas para auxiliar nos projetos*
- B25.** *falta de informação do professor que nos recebe na escola*
- B26 ...**
- B27.** *Mais atuação em regências*

B28. *Acredito que poderiam aumentar a carga horaria, podendo ser destinada tanto a atividades quanto a estudos, e conseqüentemente aumentando assim o valor da bolça*

Ao analisarmos as 19 respostas obtidas, até este momento do desenvolvimento da pesquisa, em relação a esta questão aberta que versa sobre o que poderia ser acrescentado/modificado no PIBID enquanto formação nacional docente, ou mesmo enquanto projeto aplicado e desenvolvido pela UNIOESTE, os acadêmicos bolsistas comentam em sua grande maioria que:

Quadro 8 – Referente a melhorias sugeridas para o PIBID

UNIOESTE	ESCOLAS	BOLSAS/FINACIAMENTO	ENTRE/OUTROS
Programa esta ótimo; Bem executado; E acredito que o que tem que mudado é em esfera nacional, pois a instituição tem que reproduzir as normas que vem "lá de cima".		Aumento da bolsa.	Participação nos encontros nacionais.
Unioeste: falta integração entre os subprojetos.			
	Abranger maior número de escolas, com foco em escolas periféricas.	Ampliação de mais bolsas	
		Maior número de bolsas e investimentos em materiais didáticos e palestras.	
Maior participação dos coordenadores e acompanhamento junto a escola.	Resistência da comunidade escolar, sendo que os alunos não tem condições de realizarem essa aproximação.		
			Participação e publicação de artigos em eventos.

			Abrange de forma eficiente a formação docente
		Ampliação para mais alunos	
		Ampliação do número de bolsas e de seu valor.	
	Participação na escola de forma integral.		
			Participação do bolsista dentro do subprojeto.
		Aumento do número de bolsas	
		Aumento do número de bolsas	
			Maior incentivo e colaboração nos projetos junto aos pibidianos
			Estudos dirigidos a formação docente.
Maior aproveitamento dos encontros na instituição.	Maior organização dos coordenadores Aumento dos dias na escola	verbas para auxiliar nos projetos	
Maior desenvolvimento com o grupo do subprojeto pedagogia.			
		aumento de número de bolsista e eventos	Desafios de plano de ação para determinados alunos ou situações.
supervisores (os mesmos não aparentam dar muita importância ao sub projeto	falta de informação do professor que nos recebe na escola	aumentar a carga horária	

contato maior da universidade com as escolas		aumentando assim o valor da bolsa	
Falta de apoio e incentivo por parte da coordenação institucional			mais espaços para realização de projetos
coordenadores tenham mais responsabilidade com as reuniões			Mais atuação em regências

Fonte: Autor, 2017

Com o quadro apresentado acima podemos visualizar de forma mais clara que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem se consolidado ao longo dos anos como um programa voltado aos estudantes que de alguma maneira optam pela carreira do magistério.

Tal conclusão de imediato nos parece óbvia quando nos recordamos dos objetivos do programa. Contudo o mesmo, por vezes encontra empecilhos durante a sua efetivação, dentre os citados pelos alunos destacamos o seguinte: “*maior participação dos coordenadores; maior incentivo/estudos dirigidos*”, o que nos permite realizarmos a leitura de que o PIBID ainda “não promove o envolvimento dos professores da universidade, que não estão preocupados com a profissão docente” (PRADO, 2016, p. 322).

Por isso salientamos a necessidade do diálogo não somente com os parceiros das escolas (supervisores) a fim de que se promovam novas possibilidades formativas, para eles mesmos, bem como para o acadêmico bolsista.

Igualmente é possível ainda visualizarmos o recorrente pedido dos acadêmicos bolsistas pela “*Ampliação do número de bolsas e de seu valor*”, o que vem de encontro o já exposto a respeito desta questão, presentes também no estudo de Gatti et. al. (2014) entre outros.

Faça um relato avaliando os aspectos nos quais você avalia que o PIBID contribuiu para a sua formação.

As principais respostas a esta questão foram:

B1. O PIBID contribuiu muito para minha formação como pedagoga. Além disso, me proporcionou as primeiras experiências em sala de aula no qual gostei muito. Os projetos desenvolvidos me deram uma ampla visão acerca do lúdico e sua importância no meio escolar.

B2. O PIBID contribuiu para eu decidir se queria mesmo estar em sala de aula.

B3. O projeto contribui muito para minha formação e visão do processo ensino aprendizagem. Tive mais segurança ao me tornar regente de turma, pois o mesmo me oportunizou o conhecimento do processo de ensino aprendizagem por meio da relação prática e teoria. E vejo a diferença em colegas que não tiveram a oportunidade de ter essa experiência, a dificuldade que encontram ao começar a trabalhar, sente-se perdidos.

B4. O PIBID, apesar de ter sido de curta duração na minha formação ajudou a entender que a intervenção dos alunos com maiores dificuldades escolares, muitas vezes estão a mercê de profissionais que não têm formação suficiente para entender e atender eles de modo efetivo e contundente. Também é fato que ao participar você vivencia uma relação de experiências com os demais participantes do programa, sempre preocupados em reconhecer as vicissitudes de determinados grupos escolares, em anos e comunidades diferentes que podem apresentar dificuldades parecidas ou não. Enfim, o PIBID é um grande "divisor de águas" na formação de muitos acadêmicos já que ele possibilita vivenciar a práxis, relacionando assim: prática, teoria e modo de agir e pensar.

B5. Contribuiu para que eu pudesse perceber de forma mais clara, como é complexo o processo de ensino e aprendizagem e principalmente a dificuldade que os alunos de pais trabalhadores que não possuem escolaridade encontram na escola. E quanto o professor tem que estar atento as manifestações do aluno em sala de aula.

B6. De plena forma, pode conhecer como é a realidade escolar na alfabetização, acredito que o programa poderia ser aberto até o 5 ano do ensino fundamental.

B7. O Pibid contribuiu de forma significativa na minha formação principalmente no exercício da docência e planejamento das aulas.

B8. Com o PiBID adquiri a experiência e a prática de planejar e aplicar aulas, além do incentivo de escrever artigos.

B9. Conhecimento adquirido sobre o real mercado de atuação no curso realizado, desafios, expectativas encontradas no mercado em que atuamos.

B10. *Apropriação do conhecimento na escola pela qual como funciona a sala de aula, e conhecimento da amplo formação do pedagogo em serviço na escola e na sociedade acadêmica.*

B11. *Compreensão do funcionamento da instituição escolar e suas demais atividades seja ela na docência ou na participação de outras atividades.*

B12. *Minha participação no PIBID está sendo muito importante, principalmente na relação aluno e sala de aula, penso que a teoria sem a prática deixa o acadêmico com a formação incompleta, pois somente o estágio que é fornecido não é suficiente para experiências em sala de aula e o PIBID traz esse complemento para o acadêmico.*

B13. *O PIBID contribuiu de forma significativa para minha formação, pois o contato e as experiências vivenciadas contribuíram para pratica pedagógica.*

B14. *Contribuição na relação ensino-aprendizagem e a práxis pedagógica.*

B15. *Experiência*

B16. *Interação com a comunidade escolar*

B17. *Trouxe experiência dentro da escola como docente, consegui associar melhor a prática com a teoria e também a questão do currículo que nos proporciona com as atividades feitas elaborar um currículo mais rico, o qual se torna importante para nossa formação.*

B18. *O PIBID contribui para que possamos ter uma vivência maior no âmbito da sala de aula, nos proporcionando a oportunidade de estarmos colocando em prática aquilo que aprendemos na Universidade, com a supervisão dos coordenadores. Contribuindo para uma reflexão sobre nossa prática em sala de aula.*

B19. *Tive conhecimento da relação professor/aluno. Desenvolvi formas de pesquisas para aula e projetos*

B20. *Em POUCOS MOMENTOS as observações e as regências*

B21. *O PIBID contribui de forma ampla na minha formação, pois no próprio programa eu tive conhecimento das dificuldades que o docente enfrenta e as intervenções necessárias. Contribuiu também de forma que eu pudesse conciliar prática com teoria.*

B22. *Na relação teoria e prática*

B23. *Reconhecer outros âmbitos escolares e relacionar conteúdos.*

B24. *---*

B25. *contribui na relação teoria e pratica*

B26. *Realidade encontrada pelos educadores, aperfeiçoamento dos conhecimentos já adquiridos, troca de experiências, pesquisas acerca da educação.*

B27. *Contribui na proximidade com a sala de aula, ambiente escolar e como colocar a prática em ação*

B28. *Contribui quando vou para a escola e conheço o ambiente escolar, quando tenho acesso a todos os problemas da escola, quando me relaciono com os alunos.*

Os relatos acima apresentados sobre as contribuições que o Programa tem realizado para a formação dos acadêmicos/bolsistas, demonstram que o PIBID, tem se contribuído e se constituído como uma oportunidade excelente de experimentar por meio de diferentes práticas metodológicas, tendo como finalidade integrar o conteúdo acadêmico-disciplinares, com a realidade dos alunos das escolas parceiras.

Por isso o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, é uma forma de superar os limites impostos pela teoria, sublinhando a necessidade de aplicação à prática,

implica na compreensão de que toda teoria é constituída com base na investigação, na observação, na reflexão dos elementos que o sujeito consegue distinguir no olhar que lança sobre a sociedade, sobre a cultura, assumindo que esse olhar é sempre datado e tem a abrangência das próprias capacidades de quem está olhando (MARTELLI; CASTELA, 2013, p. 12).

A inserção do graduando na realidade escolar possibilita que este tenha uma melhor preparação, que o próprio curso de licenciatura em si não dá conta de promover ao acadêmico quanto ao exercício de sua profissão.

Nesse sentido cabe destacar de acordo com uma das respostas coletadas que o Programa: *“Contribuiu para que eu pudesse perceber de forma mais clara, como é complexo o processo de ensino e aprendizagem e principalmente a dificuldade que os alunos de pais trabalhadores que não possuem escolaridade encontram na escola. E quanto o professor tem que estar atento as manifestações do aluno em sala de aula”*.

Como se pode observar, o PIBID tem contribuído como uma oportunidade privilegiada de formação inicial, promovendo a inserção do acadêmico bolsista na escola pública, oportunizando assim, que eles desenvolvam um processo de colaboração em grupos docente pesquisadores / acadêmicos / professores da escola, o que tem possibilitado também uma formação continuada aos professores em exercício.

4.1 Contexto da prática: análise e descrição dos questionários

A construção dos dados dessa pesquisa são oriundos de entrevistas realizadas com a Coordenação Institucional do PIBID/UNIOESTE, passando como forma de análise pelo Ciclo de Políticas, a fim de compreender como a política educacional brasileira é formulada e implementada em diferentes contextos.

Nesse sentido partimos do pressuposto de que a análise da política deve incidir diretamente sobre o discurso da política bem como sobre as diversas interpretações dos profissionais que atuam no contexto da prática.

Logo, quando nos referimos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, compreendemos que estamos falando diretamente sobre o Contexto da Prática, local onde a política é interpretada e recriada repleta de efeitos e conseqüências diretamente ligadas à política original, o que por sua vez, os grupos de interesses, professores e demais profissionais que tem papel fundamental na aplicação destas políticas. Ou seja, a política chega à escola/universidade para ser recontextualizada pelo professor que trabalha com ela.

A política, portanto, é interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos, pois,

A análise de como a política é implementada envolve, dentre outras, as seguintes dimensões: as estratégias utilizadas no processo (imposição da política de “cima para baixo” ou utilização de meio democrático e participativo); em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos no processo de decisão, elaboração do texto da política e de sua implementação; em que medida a política está comprometida com a alteração (ou manutenção) das estruturas de poder e princípios de controle, bem como a efetivação de valores, tais como democracia, igualdade, justiça social e inclusão (MAINARDES, 2007, p. 20).

Dessa forma, a análise a seguir parte dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados junto à equipe da Coordenação Institucional do PIBID-UNIOESTE, considerando que ao analisarmos a política do PIBID, por meio de entrevistas, consideramos que a mesma é interpretada de diversas formas, e que estes profissionais que participaram desta pesquisa possuem histórias, experiências, interesses e propósitos diferenciados. Podemos observar que possuem formação e lecionam na área do subprojeto em que estão vinculados, o que, contribui diretamente e de maneira

mais sólida para sua atuação enquanto coformadores. De acordo com D1²⁷ sua área de atuação esta ligada ao Ensino de Ciências. Lecionando as disciplinas de Física I – Engenharia Civil/CCET/Unioeste; Tendências em Educação em Ciências/PPGECM/Unioeste; já C1 sua área de atuação é ligada diretamente a Pedagogia juntamente as disciplinas de Ensino de ciências e prática de ensino; em relação a S1 sua atuação é diretamente ligada a Psicologia da Educação; Didática Aplicada à Enfermagem, Prática de Ensino I e Prática de Ensino II.

Quando questionadas a respeito da motivação para a elaboração de subprojetos PIBID/ UNIOESTE, de acordo com D1 a universidade “*comporta 20 subprojetos*” estando à motivação central associada “*ao fortalecimento da formação docente, aprofundando com os alunos o contanto e reflexão sobre o campo de atuação, além do combate a evasão*”.

Nesse sentido destaca C1 em sua entrevista primeiramente uma motivação inicial em relação a sua trajetória acadêmica, a qual foi bolsista do Programa de Incentivo a licenciatura - PROLICEM, o qual lhe deu suporte para as “*práticas dos projetos eram guiados pela perspectiva metodológica da investigação-ação na escola*”.

Outro fato importante a destacar oriundo da entrevista realizada com C1 diz respeito ao edital do PIBID, o qual,

“havia os elementos que na minha avaliação eram necessários para a promover uma efetiva colaboração ente universidade e escola. A expressiva quantidade de Bolsas para os acadêmicos, a oferta de bolsas para os professores das escolas que iriam supervisionar os grupos e o custeio para a realização das atividades eram os subsídios que poderiam garantir a realização de um ótimo trabalho. Dessa forma, quando recebi o mail repassado para todos os professores da instituição com o edital solicitando a manifestação de interesse, fiz o projeto e encaminhei ao centro. A parti de então foi integrada aos demais professores de outras cinco licenciaturas que propuseram projetos e elaboramos conjuntamente o projeto institucional. O Programa foi aprovado em 2010 começamos com as atividades” (C1).

Para S1, o PIBID possibilitou,

“Desenvolver ações, para além daquelas previstas na Prática de ensino, de educação em saúde é inerente ao fazer do enfermeiro e que a escola é ambiente privilegiado para se acessar adolescentes e desenvolver com eles ações educativas participativas, criativas e que os considerem sujeitos de suas decisões. Além de oportunizar reflexões

²⁷ Optamos por D1; D2; S1, como forma de diferenciação entre as entrevistadas.

sobre a os limites e possibilidades da ação docência e o aprimoramento da atuação docente e seus elementos constituintes” (S1.)

Conforme a descrição apresentada, vemos de início a importância e o diferencial realizado pelo PIBID com a expressiva oferta de bolsas não somente aos acadêmicos, mas também aos professores que irão supervisionar os grupos das escolas. Importa salientar a construção da proposta realizada em conjunto conforme destacado pela entrevistada.

Já no que diz respeito ao início e a construção histórica do texto da política do PIBID na UNIOESTE, de acordo com D1,

*“Em 2007 foi lançado o primeiro edital da capes sendo direcionado prioritariamente para algumas áreas específicas em que historicamente o número de formandos é baixo, mas não excluindo totalmente as demais. A partir de então foi estruturado o projeto institucional. Posteriormente foi lançado novo edital em 2013 e novamente a Unioeste se inseriu na proposta ampliando expressivamente o número de subprojetos. **A política mais ampla de formação docente via Pibid já vem com definições da própria Capes/governo, desta forma a instituição busca muito mais se adequar para se inserir no programa do que estruturar políticas próprias, entretanto, há certo grau de autonomia nas ações mais localizadas**” (D1, grifos meu).*

C1. *“A parte metodológica do projeto que era muito mais extensa do que o projeto atual, **porque havia mais espaço para a construção** foi feita a partir da concepção metodológica da investigação-ação educacional” (grifo meu).*

De acordo com os relatos coletados, vemos que a construção da proposta a ser enviada para a CAPES, não permite certa maleabilidade em relação às necessidades da universidade. Quando se lê no relato acima que a instituição é que deve se adequar ao programa, muito mais que lançar mão de propostas que próprias, ou mesmo, em relação a pouco espaço para construção de uma proposta que de fato se efetive

Em relação ao número de bolsistas que participam dos subprojetos da instituição, S1 nos relatou ter

“325 Bolsistas de Iniciação a docência, 50 supervisores e 30 coordenadores de área. Nosso projeto contempla 20 cursos de licenciatura, sendo esses: Ciências Biológicas (Cascavel), Ciências Sociais (Toledo), Educação Física (Marechal Cândido Rondon), Enfermagem (Cascavel), Filosofia (Toledo), Geografia (Francisco Beltrão e Marechal Cândido Rondon), História (Marechal Cândido Rondon), Letras-Ingês (Cascavel, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon), Letras – Português (Cascavel e Marechal Cândido Rondon), Letras-Espanhol (Cascavel), Matemática (Cascavel e Foz do

Iguaçu), Pedagogia (Cascavel, Francisco Beltrão e Foz do Iguaçu) e Química (Toledo)” (S1.)

Dados estes que completam todos os campi da universidade. Já no que diz respeito ao número de bolsistas referente ao subprojeto Pedagogia/Unioeste/Cascavel, segundo C1, *“Nos 4 primeiros anos de projeto, entre o período de 2010 até 2014 contamos com 12 bolsistas no curso de pedagogia. Sendo que com a necessidade de substituição passaram pelo projeto mais de 40 bolsistas”*.

Quando questionadas se os recursos destinados pelo governo federal são suficientes para o alcance e desenvolvimento dos objetivos e propostas do PIBID, obtivemos como resposta que NÃO, os mesmos não são suficientes para o desenvolvimento das propostas:

De acordo com a entrevistada S1, existe uma lógica a ser seguida em relação aos recursos a qual está ligada diretamente aos,

“editais, ou seja, há um montante a ser destinado para cada ação no Programa e cada subprojeto (curso) solicita com a devida justificativa o que precisará, em seguida institucionalmente é realizada a solicitação financeira sendo os seguintes itens financiáveis: diárias, materiais de consumo, material permanente, passagem e despesa com locomoção, serviço de pessoa física e serviço de pessoa jurídica” (S1).

Nesse sentido ainda relata S1 que cada subprojeto tem autonomia para realizar os gastos que forem necessários de acordo com seu planejamento, mas como *“as licenciaturas nunca receberam nada ou quase nada o Pibid foi um avanço, inclusive na questão financeira” (S1).*

Em relação aos recursos para D1,

*“Os recursos de custeio são **muito baixos**, sendo que na distribuição por subprojeto se tornam **irrisórios**, não contribuindo com a estruturação de ações profícuas nas escolas. O número de bolsas disponibilizadas é bastante adequado, entretanto, **o valor de cada bolsa, especialmente daquelas de iniciação a docência é extremamente baixo**, muito aquém de ter como resultado efetivamente o combate à evasão como pontuado nos objetivos gerais do Programa” (D1, grifo meu).*

*“Tivemos muitas dificuldades para gastar o dinheiro do custeio, este nem sempre foi liberado na íntegra e o **processo de compras era bastante burocrático** pois passava pelo setor de compras da instituição que não tinha licitações disponíveis para os materiais que precisávamos. [...] A liberação do custeio não foi feita de forma regular*

sofrendo os primeiros cortes. A não correção dos valores das bolsas dos estudantes é um problema” (C1, grifo meu).

Podemos perceber que os problemas em relação ao custeio e ao repasse de verbas é um problema recorrente em relação ao PIBID. De acordo com Gatti et al (2014),

Melhoria nos procedimentos burocráticos e maior rapidez na liberação de verbas –Isso corresponde à necessidade de maior fluidez na implementação dos projetos, atendendo aos tempos do calendário escolar para maior efetividade dos mesmos, facilitando-se a carga burocrática que acaba roubando tempo das atividades fins ou sobrecarregando (GATTI, et al, 2014, p. 45).

Os dados em pesquisa apresentados acima corroboram os relatos de C1 e D1 quando pontuam em relação ao valor destinado aos acadêmicos/bolsistas, quanto a melhoria dos procedimentos burocráticos bem como maior rapidez em relação à liberação de verbas.

Mas quanto questionadas em relação aos recursos financeiros destinados a materiais de consumo: outros serviços de terceiros - pessoa física: outros serviços de terceiros - pessoa jurídica: diárias: passagens e despesas com locomoção são suficientes, a resposta não foi muito diferente:

*[...]“**não são recursos suficientes. Isto é agravado em uma instituição multicampi como a Unioeste, em que subprojetos estão alocados em 5 campi de diferentes cidades, o que prejudica a interlocução entre os subprojetos” (D1, grifo meu).***

*“**As previsões dos recursos eram suficientes, mas nem todo foi liberado o que gerou prejuízos no trabalho. Utilizamos os recursos para muitas atividades principalmente na produção de material didático e no financiamento dos acadêmicos para esses pudessem participar de eventos com apresentação de trabalhos e isso foi possível. Já na segunda edição do projeto esses valores já não eram mais suficientes em decorrência dos cortes” (C1, grifo meu).***

Nesse momento de nossa análise é válido ressaltar que D1, está na coordenação do PIBID desde 2016, diferentemente de C1, a qual se encontra de 2009 – 2014, atuando atualmente como colaboradora do Programa, ou mesmo em relação a S1 que atualmente tem atuado como Coordenadora Institucional (voluntária). Tal distinção permite que visualizemos com mais clareza o depoimento dado acima em relação a duas fases distintas do programa.

Quando C1 relata que os recursos eram suficientes a mesma faz menção aos anos que antecederam 2015, o que nos leva a compreensão de que o relato dado por D1, em relação a este custeio não ser suficiente vem ao encontro do relato dado por C1, em relação aos cortes arbitrados contra o programa o que tem se agravado a partir de 2015, tendo seu acirramento maior no ano de 2017.

Ambos os relatos corroboram o estudo avaliativo do PIBID realizado por Gatti et al (2014) em relação a maior “disponibilização de recursos para aquisição de material permanente e verba de custeio para participação em eventos científicos”(p. 26).

Outra questão abordada no questionário esteve diretamente ligada a percepção desses docentes em relação à política de formação docente no Brasil, conforme os relatos de S1:

“A formação de professores no Brasil historicamente não foi prioridade do Estado. Apesar de inúmeras políticas específicas, que no campo do discurso, reivindicar a qualidade humana, técnica e política da formação há, de forma muito explícita a desqualificação. Uma evidência disso é a formação a distância (Ead) como a possibilidade de formação de professores hoje no Brasil, alternativa defendida inclusive por parte do movimento que se auto nomina crítico e progressista no campo da educação. A formação inicial do professor deve ser presencial, com aprofundamento teórico-metodológico, com densa parte prática, oportunizando que o futuro professor domine de fato o fazer docente, a transposição didática dos conhecimentos” (S1).

Vindo ao encontro das palavras ditas pela entrevistada D1, a qual as políticas de “*formação docente não diferem em nosso país das demais políticas nacionais. Apesar do discurso de valorização da educação, as políticas não transparecem tal valorização, sendo em geral pontuais, desconexas, descontínuas e de baixo impacto” (D1, grifo meu).*

*“A aprovação em 2002 das diretrizes nacionais para a formação de professores foi um marco importante para definição de uma identidade para os cursos de licenciatura. Para o curso de pedagogia a aprovação das diretrizes específicas também trouxe para o curso uma identidade na formação de professores. Foram marcos importantes mas que sem o engajamento dos docentes não permite uma grande melhora na formação de professores.[...] **Hoje a incerteza e o retrocesso marca o período depois da deposição do governo eleito e muitas das conquistas passam pelo retrocesso.** A formação de professores no Brasil ainda tem muito a a madurecer, e isso não acontece da noite para o dia, elementos devem corroborar com isso, tais como melhorias das **infraestruturas das escolas, processos de formação continuada e a formação inicial.** Esses três elementos devem ser planejados e financiados pelo estado”(C1, grifo meu).*

Como podemos observar nos relatos, existe um consenso entre os entrevistados de que no Brasil existe uma descontinuidade, que implica em retrocesso, oriundos da falta de amadurecimento em relação a três elementos destacados por uma das entrevistadas: “*infraestruturas das escolas, processos de formação continuada e a formação inicial*” (C1).

Nesse sentido, tais questões vêm ao encontro dos cortes de verbas provocadas pelo quadro recessivo instalado desde 2015, os quais, segundo as entrevistadas em relação à certa descontinuidade do PIBID afirmam que

“Sim, o Pibid sofre risco claro de encerramento em fevereiro de 2018, pois até o momento (novembro/2017) não foi lançado novo edital que indique qualquer chance de continuidade do Programa. Os argumentos são de reestruturação do Programa e lançamento de novo edital apenas após a aprovação integral das contas do edital atual, o que pode levar meses para ocorrer. Tal situação remete novamente a falta de planejamento a médio prazo e da desvalorização real da educação brasileira” (D1, grifo meu).

*“Vejo tudo isso com muita tristeza. O Pibid é um programa que valoriza os professores e possibilita uma formação com a parceria entre escola e universidade. Foi uma quebra de paradigma na formação de professores e que está em risco. Pesquisa foram feitas (Gatti 2015) ressaltando o sucesso do programa com aprovação de todos os participantes. **Penso que não há como manter o programa com as medidas aprovadas pelo congresso nacional.** O congelamento dos investimentos públicos por vinte anos, as mudanças na política do pré-sal afetam diretamente a viabilidade do PIBID. O PIBID foi um projeto resultante de debates com a sociedade como as Conaes. E sua extinção, redução ou reorganização é uma grande perda. O projeto de residência docente poderia ser interessante se não substituisse um **programa de financiamento de formação inicial de sucesso em larga escala por um programa Piloto que não nenhuma garantia de sucesso**”(C1, grifo meu).*

A partir dos relatos, podemos afirmar que existe grande preocupação em relação à descontinuidade do PIBID, oriundos das novas políticas implementadas pelos governos desde 2015.

Tais ações governamentais convergem nos últimos anos para ações políticas e reformas educacionais, pautadas nas agendas e orientações de organismos internacionais, ideologias dominantes que de acordo com Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014), repassam um discurso de inovação para a população em prol da transformação da sociedade em faces ao movimento de precarização do trabalho docente.

Dessa forma segundo os relatos anteriormente citados em relação à descontinuidade do PIBID, corroboram de forma muito clara e pontual a apresentação

realizada pelo MEC dia 18 de outubro de 2017, como inédita no país, uma política de Residência Pedagógica como parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), de acordo com o MEC trará

novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica. O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino (BRASIL, 2017)

Nesse sentido é válido destacar as afirmações de S1 em relação à proposta do MEC, a qual versa sobre a política de formação docente no Brasil e a residência pedagógica que

“apesar de nome pomposo, pois remete a ideia da residência médica, essa realizada ao final da graduação, com uma bolsa R\$ 3.330,43, é um retrocesso, pois de forma velada propõe a possibilidade de utilização dos licenciandos como mão-de-obra barata, pois a bolsa para a residência pedagógica será infinitamente menor que a ofertada nas residências da saúde, além disso, o discurso forte que embasa a proposta indica que os problemas da educação no Brasil se resumem a atuação docente e não a outros fatores como financiamento da educação, política de avaliação entre outros” (S1, grifo meu).

De acordo com Freitas (2017), esta é a lógica da reforma empresarial ou mesmo do gerencialismo Ball (2005), visando uma maior competência dos professores, o que vem ao encontro do desmonte já arbitrado com a publicação da Portaria 046/2016, já revogada, a qual descaracteriza o programa, irrompendo com todo o trabalho realizado nas instituições de ensino superior e escolas de educação básica, rompendo diretamente com o acordo firmado entre o Governo Federal e as Instituições de Ensino Superior e seus projetos aprovados nos Editais 061/2013 e 066/2013, como vigência até 2018.

Tendo em vista que os dados coletados da entrevista S1 foram já aos primeiros dias do ano de 2018, segundo a mesma

[...]“há um aceno de continuidade de Pibid, no mesmo formato que vem sendo desenvolvido. Contudo há um Fórum Nacional em defesa do Pibid (Forpibid) em que apesar desse aceno não descarta a possibilidade da precarização da proposta futura. Portanto seguimos na organização em defesa do Pibid e sendo tendo uma postura cautelosa diante das propostas do atual governo que basicamente é: O edital atual se

encerra em março e reabre outro em agosto, da mesma forma em que foi conduzido o que estamos vivenciando. Cabe destacar que esse último edital (2014) desde o início vem sofrendo pressão, seja pela proposta de cortes de bolsas, corte de recursos, encerramento antes do período final do edital, mas a organização dos projetos (nacionalmente) tem feito o governo recuar” (S1, grifo meu).

De modo geral quanto questionadas sobre a existência de alguma sugestão ou modificação para o PIBID nacional e institucional, obtive-se como respostas que “deve haver um reajuste no valor das bolsas de iniciação a docência e penso a parceria entre escola e universidades deve agregar também os sistemas de ensino” (C1, grifos meu).

Para S1, “a sugestão mais emergente é principalmente o aumento da bolsa do ID”

“As indicações nacionais são de que haverá uma reestruturação mas sem indicativos explícitos dos moldes desta reestruturação. Até que estes novos moldes sejam colocados pela política nacional, institucionalmente não há como propor alterações, sob o risco de estarem na contramão do posto nacionalmente”(D1, grifos meu).

Sabe-se que as necessidades e demandas oriundas da realidade escolar não são consideradas diretamente quando da elaboração e regulação de políticas e programas educacionais e, particularmente para com a formação docente.

Em inúmeros casos professores da educação básica são apenas consumidores de reformas, arbitradas pela elite nacional, administradas diretamente por organismos internacionais e nacionais conveniadas, tendo como função trabalharem para melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido corrobora as afirmações dos entrevistados em relação à impossibilidade de realizar alguma mudança institucionalmente do Programa, tendo em vista, o acirramento das políticas educacionais que não permitem uma maleabilidade, todavia, segundo Marcelo Garcia (2010), processos de mudança tanto nos indivíduos quanto em organizações não acontecem de maneira puramente racional, mas oriundas de sistemas mais complexos que geram seus próprios processos de autorregulação, os quais acomodam ou modificam propostas de mudanças.

Nesse sentido tais afirmações contidas no corpo desta dissertação se relacionam diretamente com as demandas e necessidades da universidade bem como da educação básica parcerias do PIBID.

4.2 Comparação das portarias e os impactos no PIBID - CASCAVEL

PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013 *versus* PORTARIA Nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016.

Temos ciência do cancelamento da Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016, por parte do Ministério da Educação (MEC), contudo salientamos que o comprometimento por parte do MEC esta em reavaliar a proposta, que até então descaracterizava o programa, deixando-o de estar voltada a formação dos professores, priorizando o reforço escolar em língua portuguesa e matemática, tido como solução mágica, imediata e eficaz para melhoria nos índices de aprendizagem. Cabe o seguinte questionamento: será que muito em breve veremos a publicação de uma nova portaria revogando a portaria que revoga a portaria? Afirmado assim medidas descontinuas e descaracterizadas entre si.

Nesse sentido abaixo apresentamos um quadro comparativo entre as duas portarias tendo em vista poder visualizar o desmonte realizado pela Portaria de Nº 46, de 11 de abril de 2016 caso fosse efetiva.

Quadro 9 – Comparativo entre Portarias 096/2013 – 46/2016.

PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013.	PORTARIA Nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016.
	Art. 4º Fica revogada a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.
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.	Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por estudantes de cursos de licenciatura sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.
	VIII. articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de

	pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;
	IX. comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.
Art. 5º O projeto Pibid tem caráter institucional, portanto, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto em andamento.	Art. 5º O projeto PIBID tem caráter institucional, portanto, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto institucional.
III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;	III. planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES, a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante;
I – a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;	I. a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino consideradas prioritárias, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo MEC;
	II. articulação com os programas institucionais do MEC, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Programa Mais Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador – Proemi e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM;
	III. quando houver, articulação com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica fomentados

	pela CAPES na IES;
<p>Art. 8º É recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas:</p> <p>I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades;</p> <p>II – que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros.</p>	<p>Art. 8º As atividades a serem desenvolvidas pelo bolsista de iniciação à docência no projeto institucional terão carga horária de 10 horas por semana, sendo seis horas nas escolas da educação básica e quatro horas na instituição de ensino superior.</p>
<p>Art. 9º O projeto institucional é composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura.</p> <p>§1º As áreas das licenciaturas apoiadas pelo programa são aquelas relacionadas à educação básica, nos seus níveis e modalidades, e à gestão educacional, definidas em edital.</p> <p>§2º Cada projeto institucional poderá possuir apenas um subprojeto por licenciatura/habilitação em cada <i>campus</i>/polo, respeitando a faixa mínima e máxima de alunos por subprojeto.</p> <p>§3º As IES poderão apresentar subprojetos interdisciplinares de acordo com as normas estabelecidas em edital.</p>	<p>Art. 9º O projeto institucional deverá ser organizado em subprojetos de acordo com os eixos estruturantes e seus sub-eixos, devendo ser articulados pela licenciatura elencada no Quadro I do Anexo II.</p> <p>§1º Os subprojetos deverão ser agrupados por sub-eixo estruturante, podendo ser apresentado por área de conhecimento das licenciaturas relacionadas à Educação Básica.</p> <p>§2º As licenciaturas não elencadas no Quadro I do Anexo II poderão apresentar subprojetos desde que alinhados com o sub-eixo estruturante e a licenciatura articuladora.</p> <p>§3º Nos subprojetos, é recomendável a participação de estudantes de licenciatura de áreas afins, desde que essa participação seja consistente com o subprojeto.</p>

<p>Art. 10. Em cada subprojeto deverá ser indicado o foco em um ou mais níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.</p>	<p>Art. 10. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, obedecendo ao Quadro 2 do Anexo II.</p> <p>§1º Cada coordenador de área deve orientar no mínimo 20 (vinte) e no máximo 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência.</p> <p>§2º Cada supervisor deve acompanhar no mínimo 10 (dez) e no máximo 15 (quinze) bolsistas de iniciação à docência.</p>
<p>Art. 11. Cada subprojeto deverá ser composto por no mínimo:</p> <p>I – 05 (cinco) estudantes de licenciatura;</p> <p>II – 1 (um) coordenador de área;</p> <p>III – 1 (um) supervisor.</p>	<p>Art. 11. Os projetos institucionais serão geridos por um coordenador institucional. Em projetos institucionais com até cinco coordenadores de área, um deles deverá assumir a coordenação institucional. Nesses casos, o bolsista que acumular as duas funções fará jus apenas à bolsa de coordenador institucional.</p>
	<p>Art. 12. Em sub-eixos com mais de um subprojeto, um dos coordenadores de área da licenciatura articuladora deverá assumir a articulação dos subprojetos. Neste caso, o professor fará jus apenas à bolsa de coordenador de área.</p>
<p>Art. 13. O projeto institucional deverá conter:</p> <p>I – a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, de forma a privilegiar ações articuladas entre as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do Pibid, evitando a dispersão de esforços;</p>	<p>Art. 14. O projeto institucional deverá conter, no mínimo:</p> <p>I. a estratégia de articulação do PIBID com os programas de formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica na IES, com os programas educacionais do MEC e com os sistemas de ensino;</p>

	<p>II. a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas, de forma a privilegiar ações articuladas entre o PIBID com os programas educacionais existentes nas escolas, evitando a dispersão de esforços;</p>
<p>I – análise técnica: análise da formalidade, que será realizada pela área técnica do programa, com a finalidade de verificar o atendimento ao regulamento e às normas pertinentes ao Pibid, o envio da documentação solicitada e a adequação dos projetos às especificações e às condições estabelecidas em cada edital;</p>	<p>I. análise técnica: análise dos aspectos formais, que será realizada pela área técnica do PIBID, com a finalidade de verificar o atendimento ao regulamento e às normas pertinentes ao PIBID/CAPES, quanto ao atendimento dos prazos, o envio da documentação solicitada e a adequação formal dos projetos às especificações e às condições estabelecidas em cada edital;</p>
<p>Art. 19. Pode participar do Pibid instituição habilitada de acordo com cada edital e que:</p> <p>I – possua curso de licenciatura legalmente constituído;</p>	<p>Art. 18. Pode participar do PIBID instituição habilitada de acordo com cada edital e que:</p> <p>I. possua pelo menos um curso de licenciatura legalmente constituído nas áreas de Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia.</p>
<p>II – elaborar diretrizes, atos normativos e orientações relacionadas ao funcionamento do programa, bem como publicá-los e divulgá-los a todos os interessados;</p>	<p>II. elaborar diretrizes, atos normativos e orientações relacionadas ao funcionamento do PIBID, bem como publicá-los e divulgá-los a todos os interessados;</p>
<p>IV – acompanhar, fiscalizar e avaliar a execução do projeto;</p>	<p>IV. acompanhar, fiscalizar e avaliar a execução do projeto e de seus resultados;</p>
	<p>VIII. Autorizar pedidos de prorrogação de bolsas.</p>
<p>I – oferecer, formalmente, contrapartida mínima para a realização das atividades do Pibid na</p>	<p>I. oferecer, formalmente, contrapartida mínima para a realização das atividades do PIBID na</p>

instituição, conforme art. 13, inciso VII;	instituição, conforme Art. 14, inciso VI;
II – nomear o coordenador institucional e os coordenadores de área de gestão educacional;	II. nomear, por meio de portaria da IES, os bolsistas de coordenação.
	V. selecionar os bolsistas de iniciação, com ampla divulgação da chamada pública e das normas do programa;
	XIII. escolher dentre os coordenadores institucionais do PIBID das IES do Estado, um representante para atuar junto à instância estadual de gestão para a alfabetização e letramento, quando houver.
	<p>Art. 22. São atribuições dos Sistemas de Ensino de Educação Básica:</p> <p>I. articular-se com as IES para viabilizar o desenvolvimento do projeto e a criação de grupos de estudo e pesquisa formada por professores do Sistema de Ensino Básico;</p> <p>II. selecionar os bolsistas de supervisão, observando os seguintes critérios mínimos: ser professor do Sistema de Ensino Básico, preferencialmente efetivo; possuir grau em licenciatura; possuir experiência em supervisão;</p> <p>III. garantir que as escolas apoiadas possuam as condições mínimas para o funcionamento do PIBID, tais como: espaço para realização das atividades, estudantes a serem atendidos e profissionais para prestar apoio para o desenvolvimento do projeto na sistematização, registro e acompanhamento das ações na escola.</p> <p>IV. submeter à instância estadual de gestão para a alfabetização e letramento a relação dos</p>

	supervisores selecionados para o PIBID para homologação.
<p>Art. 23. A Capes concederá recursos financeiros para a execução dos projetos aprovados nas chamadas públicas do Pibid.</p>	<p>Art. 23. A CAPES concederá recursos financeiros para a execução dos projetos aprovados nas chamadas públicas do PIBID a título de custeio anual no valor de R\$ 250,00 por bolsista de iniciação à docência.</p>
<p>§1º Todos os itens descritos nos incisos I a V devem estar ligados diretamente aos resultados pretendidos no projeto e às atividades que envolvem sua execução.</p> <p>§2º Despesas relacionadas à participação em eventos acadêmicos serão limitadas:</p> <p>I – aos bolsistas do projeto, preferencialmente os de iniciação à docência, que sejam autores de trabalho(s) aprovado(s);</p> <p>II – aos bolsistas do projeto que apresentem palestra, minicurso, oficina ou correlatos relacionados ao Pibid da IES;</p> <p>III – a palestrantes externos cuja apresentação seja feita em evento do Pibid realizado na IES.</p> <p>§3º Os valores solicitados para diárias, serviços de hospedagem e passagens e despesas com locomoção não devem ultrapassar 40% (quarenta por cento) do total do recurso de custeio aprovado para o projeto.</p> <p>§4º A aquisição de combustíveis para deslocamentos somente será permitida para uso em veículo da instituição e com o objetivo de realizar visitas relacionadas ao projeto ou para participação em eventos acadêmicos.</p> <p>§5º Conforme art. 6º da Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002, “a despesa com confecção de material por encomenda só deverá ser classificada</p>	<p>Parágrafo único: Todos os itens descritos nos incisos I a V devem estar ligados diretamente aos resultados pretendidos no projeto e às atividades que envolvem sua execução.</p>

como serviço de terceiros – pessoa física ou pessoa jurídica se o próprio órgão ou entidade fornecer a matéria-prima”; caso contrário, a despesa deverá ser classificada, conforme o caso, como material permanente ou como material de consumo.

Art. 25. Os itens de custeio não financiáveis são:

I – contratação de consultorias;

II – pagamento a estagiários, recepcionistas e secretários;

III – pagamento a servidor da administração pública, ou empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços de consultoria ou assistência técnica, conforme determinam a Lei de Diretrizes Orçamentárias da União e o Decreto

Federal nº 5.151/2004;

IV – contratação ou complementação salarial de pessoal técnico e administrativo ou quaisquer outras vantagens para pessoal de instituições públicas (federal, estadual ou municipal) ou vinculadas à instituição de ensino superior executora do Pibid;

V – serviços de internet, luz, água, telefone, correios, limpeza, ou quaisquer serviços de rotina, os quais são entendidos como despesas de contrapartida obrigatória da instituição de ensino superior;

VI – aquisição de material de limpeza e higienização para a IES ou para as escolas participantes do Pibid;

VII – aquisição de gêneros alimentícios para consumo, como bebidas de qualquer espécie, pagamento de coquetéis, almoços e jantares, exceto nos casos previstos nos

§§ 1º e 2º deste artigo;

<p>VIII – ornamentação, shows ou manifestações artísticas de qualquer natureza;</p> <p>IX – obras civis;</p> <p>X – aquisição ou confecção de brindes de qualquer espécie: sacolas, mochilas, bonés, chaveiros e bôtons;</p> <p>XI – placas comemorativas;</p> <p>XII – troféus e medalhas (salvo quando de baixo custo e para atividades educacionais);</p> <p>XIII – aquisição de auxílio-transporte ou seu pagamento em pecúnia;</p> <p>XIV – despesas com finalidades diversas não estritamente relacionadas ao projeto institucional apoiado.</p> <p>§1º Será permitida a aquisição de gêneros alimentícios e de produtos de limpeza quando se destinarem a atividades experimentais dos projetos.</p> <p>§2º Será permitida a aquisição de lanches para alunos da educação básica quando realizarem atividades extraclasse, em contraturno ou nas férias escolares, promovidas pelo Pibid.</p>	
<p>Art. 27. As modalidades de bolsa previstas pelo Pibid são:</p> <p>I – coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES;</p> <p>II – coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES;</p> <p>III – coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto;</p> <p>IV – supervisão, para o professor da escola pública de educação básica;</p> <p>V – iniciação à docência, para o estudante de licenciatura.</p>	<p>Art. 25. As modalidades de bolsa previstas pelo PIBID são:</p> <p>I. coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES, no valor de R\$ 1.500,00;</p> <p>II. coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto, no valor de R\$ 1.400,00;</p> <p>III. supervisão, para o professor da escola pública de educação básica, no valor de R\$ 765,00;</p> <p>IV. iniciação à docência, para o estudante de licenciatura, no valor de R\$ 400,00.</p>

<p>Parágrafo único. Os valores da bolsa de cada modalidade serão definidos pela Capes em norma específica.</p> <p>Art. 28. A duração da bolsa varia conforme a modalidade da concessão:</p> <p>I – as bolsas de coordenação e de supervisão terão duração de até 48 (quarenta e oito) meses, prorrogáveis por igual período;</p> <p>II – a bolsa de iniciação à docência terá duração de até 24 (vinte e quatro) meses, prorrogáveis por igual período.</p> <p>§1º Independentemente de seu prazo de duração, as bolsas terão vigência apenas durante a execução do projeto/subprojeto.</p> <p>§2º O bolsista de iniciação à docência não poderá receber a bolsa Pibid por período superior ao máximo estabelecido, mesmo que ingresse em curso de licenciatura ou subprojeto diferente.</p>	<p>Art. 26. A duração das bolsas serão definidas em edital, observando que a participação dos bolsistas de iniciação à docência no programa será de até 12 meses, prorrogáveis por até igual período, mesmo que ingresse em curso de licenciatura ou subprojeto diferente.</p>
<p>Art. 29. Será concedida 1 (uma) bolsa de coordenação institucional por projeto.</p> <p>Art. 30. Serão concedidas bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais, até o limite de 3 (três) concessões, observados os critérios constantes do Anexo II.</p> <p>Parágrafo único. Para instituição <i>multicampi</i> será permitida a concessão de até 4 (quatro) bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais, caso o projeto envolva 4 (quatro) ou mais <i>campi</i>, observados os critérios constantes do Anexo II.</p> <p>Art. 31. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, obedecendo ao quadro de concessão do Anexo II.</p> <p>§1º Para assegurar a qualidade na execução e no</p>	<p>Art. 27. O quantitativo de bolsas será definido pela CAPES quando da aprovação do projeto, observadas as regras definidas no edital.</p> <p>Art. 28. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, conforme previsto no Art. 10.</p> <p>Parágrafo Único: O quantitativo de bolsas poderá ser alterado pela CAPES, durante a execução do projeto.</p>

<p>acompanhamento das atividades, bem como a otimização dos recursos públicos:</p> <p>I – cada coordenador de área deve orientar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 20 (vinte) estudantes de licenciatura;</p> <p>II – cada supervisor deve acompanhar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 10 (dez) estudantes de licenciatura.</p> <p>§2º Caso o projeto institucional possua um único subprojeto com no máximo 20 (vinte) bolsistas de iniciação à docência, não haverá concessão de bolsa de coordenação de área; ficando a coordenação do subprojeto a cargo do coordenador institucional, observados os requisitos definidos nos arts. 33 e 34.</p> <p>Art. 32. O quadro de bolsas será definido pela Capes quando da aprovação do projeto, observadas as regras definidas neste regulamento e a análise de mérito da proposta.</p> <p>§1º A IES poderá solicitar alteração do quadro de bolsas aprovado, anualmente, nas condições estabelecidas pela Capes, desde que esteja em situação regular na entrega de relatórios e nas prestações de contas parciais.</p> <p>§2º O quadro de bolsas poderá ser alterado pela Capes, durante a execução do projeto, caso a instituição não atenda ao disposto no art. 31.</p>	
<p>II – possua disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto.</p>	<p>IV. possuir disponibilidade de 10 (dez) horas semanais para dedicação às atividades do projeto.</p>
<p>V – empreender a seleção dos coordenadores de área em conjunto com os colegiados de curso das licenciaturas;</p>	<p>IV. selecionar os coordenadores de área em conjunto com os colegiados de curso das licenciaturas;</p>
	<p>XX. liderar a criação e/ou o fortalecimento de</p>

	grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica, visando o desenvolvimento do Plano Institucional de Formação Docente na IES;
II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;	II. dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 10 horas semanais às atividades do PIBID, sendo seis horas na escola, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;
VI – restituir à Capes eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU);	XXII. restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU), ficando os valores sujeitos à correção monetária.
	Art. 70. Os projetos institucionais vigentes na data de publicação desta portaria poderão ter suas atividades continuadas até 30/06/2016 sob a norma estabelecida na Portaria 96, de 18 de julho de 2013.

Fonte: quadro organizado pelo autor.

A formação de professores de Educação Básica, historicamente tem passado por conflitos de diversos interesses. Nesse sentido os profissionais que atuam diretamente na educação principalmente aqueles ligados diretamente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID e PIBID, tem se posicionado contrários ao desmonte realizado pela atual conjuntura à qual a política educacional brasileira tem passado, dificuldades criadas pelo próprio governo, por meio de arbitrarismos e instabilidades.

Com efeito, o PIBID e o PIBID Diversidade, estão inseridos diretamente em meio ao quadro de cortes e modificações que se intensificam a cada dia. Integrante desse movimento contrário aos arbitrarismos impostos pelo governo esta o FORPIBID, composto por 312 coordenadores institucionais do PIBID, tem atuado

intensificadamente como interlocutor entre os projetos do programa, as secretarias de educação e demais órgãos, instituições, a CAPES. Criado em dezembro de 2014 o FORPIBID, junto ao V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e IV Seminário Nacional do PIBID, realizado em Natal-RN, se constituiu como o principal defensor político do PIBID.

Desse modo o FORPIBID veio a público no dia 27 de abril de 2016, por meio de uma carta manifestando surpresa e indignação frente à Portaria nº 046/2016 da CAPES, publicada no D.O.U de 15 de abril de 2016, a qual repudia-se com pedido de revogação imediata, pois a mesma tem por objetivo exigir que as IES assinem um termo de adesão renunciando aos Projetos Institucionais em andamento (editais 061 e 066/2013 regidos pela Portaria 096/2013), reestruturando radicalmente o Programa e rompendo com a vigência programada até 2018.

Convém, no entanto, ressaltarmos o quadro anteriormente apresentado com o intuito de podermos visualizar diretamente, a mudança de enfoque do PIBID gerada pela Portaria nº 046/2016, deslocando de forma drástica a formação inicial de professores com vistas a atender a demanda por reforço escolar, solução para melhoria nos índices de aprendizagem.

Nestas condições apresentamos dez pontos que apresentam diretamente as mudanças geradas pela Portaria nº 046/2016.

- 1) determina o fim dos subprojetos organizados por cursos de licenciaturas;
- 2) não menciona áreas de conhecimento do Pibid, tais como Licenciatura em Educação Física, Artes Plásticas e Visuais, Ciências Agrárias, Música, Dança, Ciência da Informática/Computação, Teatro, Psicologia, Enfermagem, Teologia, Línguas Estrangeiras, dentre outras;
- 3) é omissa quanto à formação de professores para a etapa da Educação Infantil, bem como para as modalidades da Educação Especial, Profissional e Educação de Jovens e Adultos, desconsiderando as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que abrange as diversas áreas das licenciaturas;
- 4) altera as condições essenciais de formação dos bolsistas de iniciação à docência transferindo a função de supervisão na escola para professores que não estão em efetivo exercício em sala de aula e aumentando o número de escolas para o supervisor acompanhar;
- 5) reduz o número de professores das universidades e das escolas que compõem as equipes, aumentando a proporcionalidade entre licenciandos e formadores;
- 6) exclui o Coordenador de Gestão Educacional, sujeito que articula as atividades pedagógicas realizadas nas IES e escolas parceiras do Programa;
- 7) transfere suas funções para os Coordenadores Institucionais e para os coordenadores de áreas;
- 8) não faz menção ao PIBID Diversidade,

desarticulando as ações de formação de professores para as comunidades indígenas, quilombolas e do campo; **9)** ignora a organização da formação inicial dos professores por meio dos cursos de licenciatura e demandas emergenciais de formação de para a Educação Básica; **10)** define atribuições essenciais para o desenvolvimento do Programa para as redes de ensino, sem que haja segurança de que serão compreendidas e atendidas nas diferentes realidades regionais (FORPIBID, 2015).

Isto posto, temos um equívoco e interrompimento dos os trabalhos em andamentos pelos cursos de licenciatura, pois o PIBID, desenvolve atividades pedagógicas, planejadas por professores da universidade em conjunto com professores das escolas, bem como com os futuros professores, contribuindo para a reflexão e alteração das práticas pedagógicas, tanto nas escolas quanto nas universidades. Além de incluir nesse processo a problematização, planejamento, intervenções, avaliações, reflexões, que integram um diagnóstico das demandas educacionais em cada contexto específico e a ação pedagógica dirigida à solução de problemas na escola.

Esta nova reformulação do PIBID se trata de um desmonte de um desenho pedagógico dinâmico, complexo e efetivo. A propósito desse desmonte em relação ao Programa, como um todo em reação a crise econômica sofrida pelo país, admitirmos a existência de interesses direto dos organismos multilaterais e das grandes empresas, tratando a educação por meio de pontos de vista mercantis.

De tudo quanto foi dito nos alerta Pontuschka que (2013, p. 435),

[...] o sistema capitalista sempre recorre a novas estratégias para manutenção do status quo, ou seja, a introdução do neoliberalismo que passa a ter um papel mundial, ocasionando profundas mudanças nas sociedades em geral e especificamente no trabalho e na educação.

Diga-se de passagem, que os interesses econômicos têm se sobressaído em relação ao sistema educacional, como forma estratégica e garantia da manutenção do sistema capitalista.

Como se vê, salientamos que os projetos institucionais das IES paranaense, irão sofrer uma redução no número de bolsistas de iniciação a docência em uma ordem de 93% em relação aos editais atuais, uma vez que a proposição de subprojetos está restrita às escolas prioritárias e com peso mais elevado em escolas municipais, onde estão concentrados os anos iniciais da escolarização (1º ao 3º, como mencionado na portaria) e nas quais, só serão admitidos três bolsistas de iniciação à docência por escola. Essas regras inviabilizam totalmente a proposição de projetos na maioria das IES do Paraná.

Contudo foi publicada no Diário da União no dia 15 de junho de 2016, a portaria Capes nº 84/2016, que revoga a portaria Capes nº 46/2016, referente ao regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Todavia há que destacar o comprometimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que divulgará, posteriormente, orientações e recomendações sobre a continuidade dos projetos PIBID.

CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS: O CONTEXTO DA PRÁTICA E O CONTEXTO DOS RESULTADOS: A FORMULAÇÃO E GERAÇÃO DE POLÍTICAS.

Faz-se necessário neste momento lembrarmos o objetivo que norteou o desenvolvimento desta pesquisa:

- Apresentar uma visão panorâmica da Política de Formação de Professores nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003); Luis Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), e Dilma Rousseff (2014/ Michel Temer), a fim de que possamos compreender os movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual, como resquícios dos governos anteriores.
- Em relação ao PIBID, enquanto política educacional de formação de professores, buscamos analisar se as políticas que fundamentam o programa explicitam alguma doutrina, evidenciando assim uma orientação teórica e político-pedagógica;
- Como o PIBID foi implementado na UNIOESTE *campus* Cascavel, a fim de compreender os caminhos, descaminhos, os limites, as contradições existentes, bem como os sentidos que são produzidos por essa política voltada a formação de professores.

Tendo em vista a especificidade do trabalho em questão, bem como por tratar-se de uma política de governo em andamento, a partir da análise realizada ao longo deste estudo é que inicio as considerações (não) finais, tendo em vista a abordagem do “Ciclo de Políticas” adotado ao longo do estudo a qual nos remetemos ao *contexto da influencia* arquitetado por diversos grupos e diversificados interesses para esta política; o *contexto da produção do texto*, resultado das disputas e dos diversos interesses; *contexto da prática* o qual envolve a inserção nas instituições, em espaços onde a política é desenvolvida, considerando assim os espaços de micro processos políticos; o *contexto de produção de texto*, os impactos e diversas interpretações desta política, pois as mesmas não são simplesmente implementadas, mas circulam dentro de uma arena da qual existem inúmeras interpretações, permitindo dessa forma que possamos analisar o *contexto dos resultados/efeitos* desta política.

É válido ressaltar conforme dito anteriormente que “*um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura*. Pelo contrário, é aberto a re-leituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427 grifo meu).

Nesse sentido destacamos alguns pontos importantes, oriundos deste estudo:

Temos hoje no Brasil em curso políticas centralizadoras em uma administração, o que tem se caracterizado pela falta de consulta popular, o que tem se confirmado nas ações realizadas pelo MEC, com o lançamento no dia 18 de Outubro de 2017, de uma nova Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica (formação em serviço ao longo da graduação com ingresso a partir do terceiro ano), sendo esta parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

De acordo com o MEC, a novidade desta nova política esta na

[...] formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica.

O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino (BRASIL, 2017, s/p).

Tais medidas adotadas pelo MEC remetem a descontinuidade das políticas educacionais brasileiras, que em grande medida tem se tornada custosa e danosa a toda a sociedade.

Vivemos em tempos de fragmentação de ações políticas articulações e rupturas no processo de funcionamento da educação, o que tem contribuído sobremaneira para uma desarticulação de projetos em andamento, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

De fato, a criação de uma residência pedagógica poderia ser positiva se existisse uma boa remuneração, que não é o caso do momento em que vivemos no Brasil, desse modo tal política será muito mais uma exploração barata de força de trabalho,

Estes alunos irão parar nas salas de aulas com distintas responsabilidades, sendo que aos desejos oficiais se somarão outros ditados pela dura realidade diária das escolas. Não estaremos precarizando, na prática, o quadro de professores das escolas? Quem irá orientar e supervisionar estes estudantes de graduação nas escolas? Com que escala é possível fazer isso?", [...] "Estamos longe do

conceito de residência médica e mais perto da improvisação de mão de obra barata para as escolas (FREITAS, 2017, s/p).

Ainda segundo Freitas, (2017) "O anúncio sugere a improvisação de uma 'política', ao que parece, por necessidade de compor uma 'agenda positiva' para o governo Temer no momento em que ele é pressionado e se esvai em meio às acusações de corrupção".

Em um segundo momento salientamos a necessidade da compreensão da diferença explorada já no início da escrita desta dissertação sobre o conceito de Política de estado e política de governo.

Conforme Dalila Oliveira (2011, p. 329),

[...] políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Nesse sentido temos a compreensão de que o fato de o PIBID estar lançado no PNE - Plano Nacional de Educação (2014-2024), e pela própria afirmação ali contida, não fazem de uma política, uma Política de Estado. Salientamos que apesar de programado como uma política de estado pelo PNE, não se recebe a devida atenção nem investimentos necessários para que seja inserido nas políticas estratégicas do Estado brasileiro. Ademais ao que parece as metas do PNE não estão sendo cumpridas, tratando-se mais de uma carta de intenções que com a PEC 55 não terão condições de visibilidade. Afirma-se a política de Estado tentando dar força a um programa que não goza da aderência do próprio Estado.

Em relação aos governos apresentados Fernando Henrique Cardoso; Luiz Inácio Lula da Silva; Dilma Rousseff; Michel Temer: Conforme salientamos durante o desenvolvimento do capítulo 2, nossas análises partem de um recorte temporal realizado inicialmente no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC, no qual, corroboram-se a ideia de que são vastos os problemas e dilemas na área da política educacional, bem como em relação às perspectivas e limites futuros no campo da formação de professores, perpassando os governos de Luiz Inácio Lula Da Silva - LULA, no período de 2002-2005, vivenciando de acordo com (FREITAS, 2007), um grande embate em relação às necessidades das entidades bem como dos movimentos, *na continuidade de políticas de cunho neoliberal*, já posta em prática no governo anterior, “uma enorme

retração na participação dos movimentos na definição da política educacional” bem como o governo Dilma Rousseff.

Levando em conta os e problemas e dificuldades deste governo e sua passagem para o governo Michel Temer, tendo em vista que a política educacional quando orientadas pela lógica neoliberal, entendem a formação de professores como uma forma estratégica de atendimento as demandas do mercado bem como da acumulação do capital (FREITAS, 2007, p. 1207)

Nesse sentido é que salientamos a centralidade de governos neoliberais presente na política educacional brasileira, o qual temos a compreensão segundo estudos realizados por Ball (2014), com um

[...] conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de praticas que são organizadas em torno de certa imaginação do “mercado” como base para “a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da pratica de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros (BALL, 2014, p. 25).

O que vem ao encontro do golpe antidemocrático de agosto de 2016, como pedra fundante da adoção permanente do neoliberalismo, o qual, corroboramos a definição de Ball (2014),

O neoliberalismo não é simplesmente, como alguns escritores retratam-no, um processo de privatização, de individualização e de desgaste do Estado, embora sejam componentes importantes. Neoliberalismo também atua nas instituições do setor publico e no Estado – de fato, Estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado. [...] o neoliberalismo é também realizado, disseminado e incorporado por meio de quase-mercados, parcerias público-privadas, o empreendedorismo de organizações publicas, e o trabalho de instituições de caridade organizações de voluntariado, na verdade do terceiro setor pode ser visto como uma nova governamentalidade sendo lançada sob o neoliberalismo (BALL, 2014, p. 42).

Nesse sentido é que identificamos a presença do neoliberalismo não somente com o governo FHC, mas também, nos governos Lula, Dilma e Temer, na clássica versão do receituário neoliberal, em que são professados Estados Mínimos, privatizados e delegando a regulamentação da economia de mercado, por meio de medidas de

concessão de empréstimos do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, os quais têm seu impacto diretamente ligado às políticas sociais.

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho não é uma análise da política educacional nos governos supracitados, mais em relação ao PIBID, o qual se insere neste recorte temporal, compreendemos que

[...] o neoliberalismo esta “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ao pensar sobre essas políticas, podemos pensar, como estamos “reformados” pelo neoliberalismo, transformados em diferentes tipos de trabalhadores da educação, [...]. As tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente “dócil e produtivo”, e professores e alunos responsáveis e empreendedores (BALL, 2014, p. 64).

Ambos os governos trabalharam incansavelmente sobre a égide do neoliberalismo, ora com avanços em relação ao ensino de base, ora, em relação aos avanços para com o ensino superior, contudo a tônica de ambos os governos para as políticas educacionais tem sido o aligeiramento e a precarização.

Já no que tange as discussões apresentadas em torno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a partir da análise realizada, é possível observar em relação ao programa que o mesmo tem contribuído de forma direta para com para a formação dos acadêmicos, o que vem ao encontro de alguns estudos indicados neste trabalho tais como, Deimling (2014); Medeiros (2015) entre outros.

Segundo um dos acadêmicos que respondeu o questionário durante sua participação no PIBID:

***B7.** Foram desenvolvidas atividades de docência e projetos de intervenção em vários temas, como por exemplo: trânsito, meio ambiente, reciclagem, etc. As atividades de docência se desenvolveram em uma turma específica contemplando observações/auxílio ao professor da turma, planejamento das aulas e o exercício da docência. Os projetos de intervenção foram realizados junto com o grupo e abrangiam todas as séries. O meio de divulgação se deu pela participação no evento do Pibid.*

Nesse sentido foi possível observar durante o desenvolvimento desta pesquisa que o PIBID tem realizado grandes contribuições, especialmente no que se refere aos licenciandos participantes do subprojeto de pedagogia, os quais têm a oportunidade de adentrar diretamente ao contexto educacional de uma escola do município, estando sob orientação e acompanhamento dos professores.

Nesse sentido é oportunizada aos pibidianos a possibilidade não somente de poderem observar o cotidiano da sala de aula, bem como reelaborar “os saberes inerentes à docência pela apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos a ela relacionados e, com isso tomando conhecimento do contexto educacional [...]” (DEIMLING, 2014, 262).

No que diz respeito ao aspecto relacionado a acuidade do PIBID, o mesmo configura-se como um meio de suma importância para a formação dos futuros professores.

O PIBID nos dados apresentados neste estudo realizado junto a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* Cascavel, especificamente com bolsistas do subprojeto Pedagogia:

- É composto por 78,6% do sexo Feminino;
- Os bolsistas que atuam/atuaram no PIBID são jovens (56,6 % possuem até 28 anos).
- Rotatividade considerável de bolsistas no programa, com tempo médio de permanência é de 2 anos.

Em relação às atividades desenvolvidas, o bolsista precisa manter o foco segundo as análises aqui desenvolvidas:

- No processo de ensino-aprendizagem – 96,4%.
- Na relação com a comunidade escolar – 71,4%.
- Na compreensão da proposta pedagógica - 78,6%.

Sendo constantemente motivados pelo professor supervisor para a realização das atividades na escola, considerando que a natureza de toda trabalho docente, é realizada em grupo, desenvolvidas com o importante apoio do professor supervisor, ator fundamental que atua diretamente na escola e com os alunos bolsistas.

Nesse sentido os dados apresentados neste estudo apontam a importância deste profissional na indicação das atividades a serem desenvolvidas (Gráfico 13), pois, uma das características do PIBID é desenvolver os trabalhos de forma colaborativa, na troca de experiências entre a universidade e a escola básica.

O PIBID desenvolve momentos de estudo tendo em vista que “sem reflexão, o professor mecaniza sua pratica, cai na rotina, passando a trabalhar de forma repetitiva,

reproduzindo o que está pronto e o que é mais acessível, fácil ou simples” (FIORENTINI e CASTRO, 2003, p. 126).

Nesse sentido é que salientamos de acordo com os dados coletados:

- A importância do processo de formação deste acadêmico/bolsista e sua participação nos grupos de estudos de reflexão e aprofundamento dos fundamentos teórico-metodológico;
- Na organização de atividades, de materiais;
- Da apresentação de seminários e atividades que socializem os resultados obtidos pelo programa.

De acordo com um dos entrevistados esta é a dinâmica do PIBID:

***B10.** Formação continuada dos pibidianos, elaboração de projetos dentro do ambiente escolar com temáticas que são pertinentes a este ambiente, melhoria no desenvolvimento da docência, práticas com toda a comunidade escolar.*

Ainda sobre as contribuições do PIBID, temos o relato de que:

***B4.** O PIBID, apesar de ter sido de curta duração na minha formação ajudou a entender que a intervenção dos alunos com maiores dificuldades escolares, muitas vezes estão a mercê de profissionais que não têm formação suficiente para entender e atender eles de modo efetivo e contundente. Também é fato que ao participar você vivencia uma relação de experiências com os demais participantes do programa, sempre preocupados em reconhecer as vicissitudes de determinados grupos escolares, em anos e comunidades diferentes que podem apresentar dificuldades parecidas ou não. **Enfim, o PIBID é um grande "divisor de águas" na formação de muitos acadêmicos já que ele possibilita vivenciar a práxis, relacionando assim: prática, teoria e modo de agir e pensar** (grifos nossos)*

De fato, o PIBID, tem oportunizado aos bolsistas de iniciação a docência, o desenvolvimento de atividades sob orientação dos professores, podendo assim relacionar os conteúdos apreendidos durante seu percurso formativo, tendo em vista que, o domínio do conhecimento específico é tão importante e necessário para a formação e atuação docente, bem como saber transformá-lo em conteúdo de ensino.

O relato nos diz que: “o PIBID é um grande "divisor de águas”, por isso a necessidade de que se tem, para saber ensinar é preciso, antes de mais nada, saber, conhecer. O que de acordo com Candau (1996), ao discutir a formação de professores, que esta depende de todo o processo formativo, o qual deve ter como referencia, entre

outros aspectos, a prática como reconhecimento e a valorização destes profissionais da educação.

Para Tardif (2012, p, 23)

o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

De fato a formação deste bolsista, ou mesmo do professor é efetivada no momento em que ele entra em contato com a realidade docente, ou mesmo o cotidiano da escola, agregando diversos valores significativos para todos os envolvidos, a qual possibilita também visibilidade aos cursos, induzindo gradativamente mudanças na formação para além dos sujeitos que estão envolvidos.

Em relação a ampliação do valor das bolsas, em especial da bolsa destinada ao bolsista de iniciação à docência temática recorrente não somente expresso pelos entrevistados, mas também apresentado no em estudos avaliativos do PIBID realizado por Gatti et al. (2014).

Quando questionados sobre o valor da bolsa ter influenciado em sua participação no Programa, por mais que o valor seja relativamente baixo R\$ 400, os mesmos em um total de 60,7% de respostas afirmaram que SIM, que o valor influenciou na participação.

Dessa forma se torna compreensível que estes acadêmicos quando questionados em relação à possibilidade levantada de em algum momento não existir o pagamento das bolsas afirmarem que SIM, o que totalizou 82,1% das respostas em relação ao término do programa.

O que vem ao encontro do que poderia ser melhorado em termos de financiamento, apontado pelos acadêmicos:

B1. Aumento da bolsa.

B2. Aumento do valor da bolsa e mais verba para participação de eventos.

B3. Poderia ter um auxílio ao transporte do estudante ao local da pesquisa, como também a alimentação. (grifos nossos)

B4. Melhor remuneração dos bolsistas; dos orientadores; além de possibilitar o aumento no número de participantes do programa. (grifos nossos)

B7. Poderia ser aumentado o valor e o número de bolsas.

B17. *Poderia ter maiores recursos com a questão da bolsa oferecida aos acadêmicos, como vale transporte devido a nem todos morarem perto das escolas em que atuam, e também recursos de materiais para que as atividades e projetos sejam desenvolvidas com maior êxito.*

B19. *O pagamento da bolsa*

B20. *Aumento da verba, aumento da bolsa dos bolsistas*

B21. *Aumento de verbas para eventos, viagens, materiais, auxílio transporte e aumento na bolsa.*

B22. *Aumento de bolsas, auxílio para viagem e eventos, maiores recursos para utilização de materiais didáticos*

B28. *o valor da bolsa poderia aumentar, uma quantidade de dinheiro para desenvolver atividades nas escolas (ex: não podemos levar as crianças em passeios pois não temos dinheiro para pagar os ônibus)*

De fato se torna ousadia em meio à notícias divulgadas pelo MEC, no dia 18 de outubro de 2017, quanto ao lançamento de uma nova política de formação de professores, a qual em relação a mesma de acordo com a coordenação institucional PIBID/UNIOESTE.

O projeto de residência Pedagógica poderia ser interessante se não substituísse um programa de financiamento de formação inicial de sucesso e de larga escala por um programa Piloto com nenhuma garantia de sucesso. A substituição do PIBID pela residência não se sustenta pelo argumento racional, é uma jogada política de contenção de gastos (D1, grifos meu).

Todavia, tal ampliação implicaria necessariamente em um aumento de recursos financeiros destinados pelo governo federal à CAPES, para o desenvolvimento e manutenção do programa. O que já fora sinalizando anteriormente nesse estudo quando da apresentação das previsões de corte, referentes aos programas de educação básica, cerca de 0,5% do orçamento do MEC.

Considerando as ações divulgadas pelo MEC,

Não parece coerente que se projete uma formação com níveis de exigência que representem a importância do papel do professor sem considerar a necessidade de associá-la a um maior investimento por do poder público (DEINLING, 2014, p. 253).

Dessa forma aponta Vaillant (2006), que a formação inicial merece grande atenção, em principalmente em relação às políticas docentes, que configuram um primeiro momento de acesso ao desenvolvimento profissional, tendo fundamental papel no desenvolvimento desses docentes em formação.

Ainda sobre as melhorias sugeridas pelos bolsistas destacamos a seguinte afirmação dada, de acordo com **B4. Melhor remuneração dos bolsistas; dos orientadores; além de possibilitar o aumento no número de participantes do programa. (grifos meus).**

O que vem novamente ao encontro das temáticas corroboradas anteriormente, contanto com um diferencial de grande importância, o qual é preciso que seja discutido, em relação a uma melhor remuneração voltada aos orientadores.

O questionário foi aplicado por meio de uma plataforma online, a qual não pudemos aprofundar tal resposta em relação ao que o bolsista gostaria de dizer quando se refere ao orientador.

Nesse sentido temos a compreensão que o mesmo faz menção possivelmente à coordenação institucional; ao coordenador de área de gestão; a coordenação de área; ou mesmo a supervisora (escola), quando se refere aos orientadores, o que para este estudo caracteriza-se como forma de desconhecimento em relação aos valores pagos.

O custeio voltado ao PIBID é repassado a todas as instituições por meio do Sistema de Auxílios e Concessões, da Capes- SAC, a qual tomamos por base o Relatório de Gestão DEB 2009-2014:

I – *iniciação à docência* (estudantes de licenciatura regularmente matriculados, com dedicação mínima de trinta horas mensais ao Pibid) – R\$ 400,00;

II - *coordenação institucional* (professor da IES responsável perante a CAPES pelo projeto institucional, zelando por sua unidade e qualidade) – R\$ 1.500,00;

III - *coordenação de área* (professor da IES responsável pelo planejamento, organização, acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas em sua área de atuação acadêmica e pela articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades) – R\$ 1.400,00;

IV - *supervisão* (docente da escola pública de educação básica que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência) – R\$ 765,00 (CAPES, 2015, p. 69, grifos nossos)

De acordo com a citação acima, o valor mais baixo pago é voltado ao bolsista de iniciação à docência, sendo um valor de R\$ 400,00, o que para Junior (2016)

caracteriza-se como um “desequilíbrio da parceria” da maneira mais objetiva “o valor da bolsa-auxílio do professor supervisor (da educação básica) equivale a pouco mais da metade do valor da bolsa-auxílio do professor coordenador de área (da universidade)” (JUNIOR, 2016, p. 18).

Temos ciência das palavras de Junior (2016), quanto se refere à diferença de valores, contudo ampliando este universo de diferenças a nossa realidade salientamos a grande discrepância em relação ao valor pago para o bolsista de iniciação a docência, tendo em vista que, o mesmo muitas vezes necessita deste dinheiro para que possa dar sequência em seus estudos, o que os diferencia dos demais bolsistas, que de uma escola pública/universidade necessariamente são concursados e possivelmente tenham certa estabilidade financeira, o que não é característica dos licenciandos, ficando claramente perceptível quando questionados da possibilidade de corte no futuro do pagamento das bolsas, os mesmos em um total de 94,7% apontaram que o programa acabaria, justamente pela importância que este valor mesmo que pequeno tem na vida de cada um deles.

Corroborando diretamente tanto os pontos positivos quanto os negativos em relação ao programa, podendo ser destacado como ponto principal para a melhoria do desenvolvimento do PIBID, um maior investimento financeiro que possibilite um maior desenvolvimento das atividades do programa.

O que nesse sentido considerando o exposto anteriormente, seria preciso ações que fossem diretamente ligadas à formação desses pibidianos no que diz respeito à ampliação do conhecimento por eles adquiridos sobre política social o que se articula diretamente com o contexto da prática e o contexto dos resultados: efeitos na vivência dos pibidianos, apresentados a seguir:

Considerando os aspectos anteriormente citados é preciso que se ampliem consideravelmente as discussões, ações e estratégias do governo federal principalmente no que se refere ao financiamento da educação pública, bem como dos programas de formação docente.

É preciso que exista uma articulação direta entre as políticas educacionais em relação às ações oriundas da formação de professores especialmente no âmbito da prática.

Outro aspecto importante oriundo deste trabalho está na metodologia de análise baseada no Ciclo de Políticas, o qual salientamos ser um método, pois no que diz respeito à explicação das políticas. Sendo “uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas”.

Nesse sentido o ciclo de políticas “não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’”. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304).

Acreditamos que as políticas não são implementadas, mas que surgem de “um processo linear pelo qual se movimentam em direção à prática de maneira direta” processo este extremamente complexo, pois, lida diretamente com o texto escrito e sua prática enquanto ação, o que inclui o fazer (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305)

Dessa forma os que são responsáveis para materializarem esta política sofrem um processo de atuação,

quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Políticas educacionais geralmente são pensadas para a melhoria da qualidade das escolas, faculdades universidades, não levando em conta as diversas variações existentes nos contextos em que a mesma será materializada, bem como sem levar em conta os recursos e capacidades locais existentes, por isso o *Contexto da influencia*: ligado diretamente aos interesses de diferentes ideologias, os textos políticos são articulados com a linguagem do interesse publico mais geral, permitindo assim que os mesmos tomem diversas formas, o que os tornam muitas vezes não claros e coerentes, podendo ser também contraditórios.

Contexto da prática: relacionado diretamente a prática da política tem condições de permitir diversas interpretações e recriações, as quais irão produzir diversos efeitos tanto positivos quanto negativos, representando assim os diversos interesses presentes na sociedade. O mesmo sucede com o *Contexto dos resultados ou efeitos*: o qual parte do principio de que a política tem efeitos ao invés de resultados, o que permite analisarmos o PIBID em termos de seu impacto e interações com as desigualdades existentes.

De fato, o PIBID por si só, não tem condições de modificar a realidade educacional brasileira. Incentivar a formação e valorização do magistério, de acordo com os princípios norteadores apresentados pelas Portarias no. 260/2010 e no. 96/2013, das quais muito de sua ampliação e implementação dependem de uma política que seja global e sistematizada, que objetive condições objetivas para a melhoria de trabalho e carreira docente, oferecida as escolas.

Nesse sentido é preciso pensarmos nos textos políticos da seguinte forma: Como expor, então, o valor de um texto? Como estabelecer uma tipologia básica de textos? De acordo com Roland Barthes (1970),

A avaliação primária de todos os textos não pode vir nem da ciência, pois a ciência não avalia, nem da ideologia, pois o valor ideológico de um texto (moral, estético, político, aletológico) é um valor de representação, não de representação, não de produção (a ideologia “reflete”, ela não trabalha). Nossa avaliação pode ser relacionada comente a uma prática, e essa prática é a da escrita. Por um lado, existe o que é possível escrever e, por outro, o que não é mais possível escrever: o que está no interior da prática do escritor aquilo que a abandonou: quais textos eu consentiria em escrever (ou re-escrever), em desejar, empregar como uma força neste meu mundo? O que a avaliação encontra é precisamente este valor: o que pode ser escrito (reescrito) hoje: o escrevível. Por que o escrevível é o nosso valor? Porque o objetivo da obra literária (ou da literatura como obra) é fazer do leitor não um consumidor, mas um produtor de texto (BARTHES, 1970, p. 11-12).

Consequentemente, os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados, pois,

[...] pensar em uma política educacional e, mais especificamente, em uma política de formação de professores implica tratar, com a mesma seriedade, tanto os processos de formação inicial e continuada quanto as condições concretas de trabalho, salário e carreira docente, na busca por uma educação de qualidade em termos reais e não apenas formais (DEINLING, 2014 p. 275)

Tais ações enquanto não implementadas e levadas em consideração, nenhum programa de formação, por si só, terá condições de valorizar a profissão docente ou mesmo incentivar o ingresso e permanência dos estudantes em cursos de licenciatura.

Percebe-se como um todo que as políticas educacionais nacionais são unidirecionalmente dirigidas por normas de instituições políticas globais que visam os valores do mercado, dando assim um enfoque diretamente ligado ao capital humano

como base para as políticas e programas educacionais, materializados dentro de instituições escolares, tais como:

Entidades privadas, comumente do lado de fora da jurisdição educacional local, entram em espaços escolares para assumir o controle de parte de provisão educacional. As escolas se modificam para se tornarem mais como empresas que instituições educacionais. As escolas enfrentam restrições crescentes de financiamento ligadas às ideologias do neoliberalismo, que requerem que tudo que é público se torne privatizado e “comodificado” (SHULTZ, 2012 p. 32).

Salientamos, portanto que ações dirigidas diretamente por instituições supra governamentais, agências e organizações, são decisões tomadas distantemente dos cidadãos, bem como de suas realidades, separando “os elaboradores dos executores”, de políticas educacionais, existindo assim uma separação entre o exercício político de forças nacionais, que devem seguir as “forças internacionais que fixam índices, metas e indicadores a serem cumpridas por outros” (SILVA, 2012, p. 92).

Nesse sentido a política e a organização da educação foram colocadas diretamente ligadas a agendas e gestores educacionais em todos os seus níveis, sendo sua aplicação voltada a gestão pública do neoliberalismo e dos atores privados que adentram cada vez mais o setor público, com a finalidade de extraírem uma educação que seja desenhada de forma enxuta e ágil, baseada em mudanças rápidas e fluidas de acordo com o mercado, bem como das exigências dos consumidores.

[...] a política educacional, que deveria discutir o modelo e o projeto de gestão educacional, bem como a distribuição dos recursos de ensino e aprendizagem, foi completamente exposta às políticas econômicas e neoliberais que, ideologicamente e menos pragmaticamente, avançam o centralismo global das forças de mercado e do Estado mínimo para todos os sistemas de vida nacionais e internacionais (ABDI, 2012, p. 51)

No que tange a mudança do papel do estado enquanto regulador das políticas educacionais de grupos financeiros e organismos multilaterais são estes que controlam ainda que de modo invisível ou disfarçado os rumos da educação superior no Brasil, realizando assim um encruzilhada a qual a universidade pública esta diretamente inserida, determinado por uma visão neoliberal, resultando no tratamento da educação, dos alunos e professores como meros clientes e operários, e não como cidadãos da própria universidade.

Nesse sentido de acordo com Stephen Ball, a política inevitavelmente tem sofrido um processo de “bricolagem”

[...] um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102).

Disseminadas e implementadas constantemente por organismos internacionais, tais como Banco Mundial, UNESCO, entre outros, considerados como agencias que exercem influência sobre o processo de criação das políticas nacionais, o que por vezes nem sido constantemente interpretadas como inconsultas, incipientes, não podendo mudar todas as circunstâncias e particularidades da educação brasileira.

Considerando a importância dos diversos aspectos aqui apresentados, salientamos que é no exercício do cotidiano da profissão que é possível consolidar o tornar-se professor, ou seja, o aprendizado a partir do seu exercício possibilita configurar o percurso pelo qual se constitui a função docente.

A experiência profissional que os acadêmicos bolsistas precisam vivenciar necessita contar com condições concretas de trabalho, possibilitando assim que construam os saberes necessários para que atuem.

Nesse sentido os saberes são constituídos somente se os alunos tiverem possibilidades de atuarem no ensino básico interagindo com outras pessoas.

Deste modo a representação dos acadêmicos bolsistas aponta, para as possibilidades que cada um deles tem em relação ao PIBID, pois, o mesmo permite com que aprendam a dar aula, que conheçam as especificidades de diversas turmas da escola, que conheçam de perto os desafios de ser professor, dessa forma, cada um deles tem noção do que é estar em sala de aula, em contato direto com a realidade escolar ainda em processo de formação.

A inserção desde acadêmico bolsista diretamente no ambiente escolar permite com que os mesmos possam colaborar com o desenvolvimento das atividades de forma interdisciplinar, auxiliando os alunos nas atividades desenvolvidas dentro da sala de

aula, participando dos momentos de discussões sobre a realidade escolar, e conforme o caso eles mesmos desenvolvendo atividades diretamente com as crianças, dessa forma aplicando os conhecimentos adquiridos na universidade.

Portanto a inserção do acadêmico desde o início do curso contribui para que o mesmo se envolva também com atividades de pesquisa, em relação a sua própria prática, gerando assim produções de cunho científico e educacional.

Fundamentalmente, é necessário formar para a atividade didática que considere o espírito crítico como central das atenções. As atividades devem exigir a reflexão, a análise dos “valores subjacentes” de um fato, de uma informação, de uma questão que seja sendo ou deva ser discutida pela sociedade, incentivando o questionamento sobre o mérito valorativo de um tema ou assunto. Nesse caso, a formação deve ter como bases a interação, o processo colaborativo e a pesquisa (ZULIANI; LEGENDRE, 2016, p. 327).

Tais observações nos levam a compreensão de que toda intervenção didática deve ter como ponto de partida o diálogo, não entendido como troca de informações, mas sim como uma relação entre interlocutores, pois, consideramos o diálogo como condição principal para a formação e constituição das relações.

Como se pode observar mediante a aplicação do questionário existem algumas sugestões dadas pelos pibidianos em relação à melhoria do Programa. Não resta dúvida que tais melhorias estão diretamente ligadas ao “*aumento do valor das bolsas, ampliação do número de bolsistas*”, situações essas que fazem parte do financiamento destinado ao PIBID.

Sendo este o objetivo principal da dissertação – o estudo da política educacional brasileira uma análise do PIBID –, e não um estudo da formação dos professores em si, enquanto prática docente é que estamos frente a situações-limite, a qual tem nos exigido imensos esforços para a superação das dificuldades presentes na política brasileira e que tem inviabilizado o desenvolvimento do programa.

No ano de criação do PIBID, Freitas já nos indicava alguns caminhos relacionados à formação docente,

[...] não estão vinculadas às questões técnicas, nem sequer a grandes proposições teóricas. Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação (FREITAS, 2007, P. 1.207).

Como se pode observar o Estado tem ignorado as pesquisas que têm sido realizadas relativas à formação de professores, demonstrando assim um descaso com a educação pública, tendo como origem o ideal de Estado Neoliberal materializado na redução drástica do financiamento e manutenção do serviço público.

Nesse sentido em 2015 com a suposta crise financeira vivida mediante ao ajuste fiscal na economia brasileira, fez com que o PIBID no mês de junho deste mesmo ano por meio da divulgação realizada por professores envolvidos com o Programa, um email alarmante do Coordenador Geral de Programas de Valorização do Magistério – que se encontra sob responsabilidade da CAPES e de sua respectiva diretoria (DEB), informava que o PIBID sofreria um corte de 50% a 90% de bolsas, ação a qual movia-se contra a legislação que ampara o programa.

Posteriormente a toda uma mobilização é um abaixo assinado, que coletou mais de 100 mil assinaturas em defesa do programa, a CAPES se pronunciou oficialmente garantindo que nenhuma bolsa em vigência seria cancelada.

Na sequência outro informe foi dado permitindo a seleção de novos bolsistas caso tivessem subprojetos em discrepância.

Frente à situação vivida pelo Programa o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID), tem-se feito presente estabelecendo diálogos com o governo, a fim de assegurar a continuidade do programa.

Nesse sentido sabemos que o sistema capitalista cria constantemente novas formas para a manutenção do status quo, ou seja, “a introdução do neoliberalismo que passa a ter um papel mundial, ocasionando profundas mudanças na sociedade em geral e especificamente no trabalho e na educação” (PONTUSCHKA, 2013, p. 435).

Ainda em relação ao objetivo desta dissertação apontamos para dois marcos regulatórios referentes ao PIBID: a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) na qual em seu texto contempla a construção de programas de iniciação a docência,

§ 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).

E o decreto ainda realizado no governo Lula sobre a implementação do PIBID. Conforme o Decreto n.º 7.219/2010 em seu

Artigo 6º “O PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo” (BRASIL, 2010).

Para tanto o PIBID envolve não apenas 90 mil pessoas, mas sim, 284 instituições de ensino superior, 313 projetos em 5.898 escolas, em plena consonância com as leis citadas anteriormente, mas também com as metas do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14) para o decênio 2014-2024.

Contudo em 2018 ano da conclusão deste trabalho temos percebido constantemente que a tônica das políticas educacionais da era Temer tem sido o aligeiramento e a precarização.

Dos primórdios até agora, a maneira como educamos se torna, *ipso facto*, as nossas políticas.

REFERÊNCIAS

ABDI, Ali A. polícias educacionais internacionais em tempos de globalização neoliberal: desafios ao desenvolvimento social. In: GUIMARÃES- LOSIF, Ranilce. **Política e governança educacional**; contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília, DF: Universa: Liber Livro, 2012.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. 2002, vol.28, n.1, pp.77-89. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/download/cp/PROJETOS%20EDUCACIONAIS/M1/leitura%20anexa%206.pdf>>. Acesso em: 17 de set. 2016.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSIS, Renata Machado de. **O Ideb nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí – GO**: qualidade, avaliação e interferências. 2014. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

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

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.** [online]. 2005, vol.35, n.126, pp.539-564.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 02 fev 2017.

BARRETO, Elba de Sá. Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.738-753 set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300005>. Acesso em 06 de set. 2016.

_____, Elba Siqueira de Sá. Sobre implicações nas políticas docentes da formação de professores com base na escola. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Profissão professor**: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

BARRETO, R. G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação à distância. In: BARRETO, R. G. **Tecnologias educacionais e educação à distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 331-334.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 13 de fev. de 2017.

_____. Lei 11.502/2007, de 11 de julho de 2007. **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/L11502.htm> Acesso em 20. Set. 2016.

_____. 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. Brasília, DF, 2013. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em 7 de jul de 2017.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_Pibid_240610.pdf>. Acesso em: 07 de jul de 2017.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em 10 de jan. de 2015.

_____. MEC. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921>>. Acesso em: 17 de Nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 - 2014. (Balanço Social 2003 2014) Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16762-balanco-social-sesu-2003-2014>>. Acesso em 22 de ago. de 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 29 ago. de 2017.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, 1999.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Capex divulga números de 2016**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8254-capes-divulga-numeros-de-2016>>. Acesso em 27 ago. de 2017.

CANDAU, V. M. F. A. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CASAGRANDE; Ieda Maria K.; PEREIRA. Sueli Menezes; SAGRILLO. Daniele Rorato. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **Educação Temática Digital**. Disponível: www.fae.unicamp.br/etd. Educação & Sociedade. São Paulo: Aheadofprint. 2013.

CASTELA, Greice da Silva; MARTELLI, Andrea Cristina. O projeto institucional do pibid na Uniãoeste: ações e impactos. In: MARTELLI, Andrea Cristina; CASTELA, Greice da Silva (Org). **Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente**. 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson Coutinho. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França & NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 2. reimpr. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJU, 2008.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education** Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2001-2010): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 17-59, 2011.

_____, Luiz Fernando. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **O Programa Institucional de Iniciação a Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente**. 307f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

EDITORIAL. PIBID: o ocaso de um projeto exitoso? **Pensar a educação em pauta**. Ano III – Edição 087, sexta-feira, 19 de junho de 2015 Disponível em: <<https://www.pensaraeducacaoempauta.com/pibid-o-caso-de-um-projeto-exitoso>> Acesso em: 30 jun de 2017.

ENGELS, F. “Barbárie e civilização”. In: **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FALEIROS, V. P. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org). **Formação Professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

FONSECA, Marília. Planejamento educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas de governo e as demandas da sociedade. In: BARTOLOZZI, Eliza Ferreira; FONSECA, Marília (Orgs.). **Política e planejamento educacional no Brasil no século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 83-104.

FUNDAÇÃO Fernando Henrique Cardoso. 2017. Disponível em: <<http://fundacaofhc.org.br/ruth-e-fhc/fernando-henrique-cardoso>>. Acesso em: 22 out. 2016.

FOLHA DE S. PAULO E EL PAÍS (Ed.). **Dilma Rousseff**. 2013. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/dilma-rousseff.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

FORTES, Alexandre & FRENCH, John. A “Era Lula”, as eleições presidenciais de 2010 e os desafios do pós-neoliberalismo. **Tempo Social**, v. 24, n. 1, p. 201-228, Jan./Jun. 2012.

FRANCO, M.E. Dal Pai; BITTAR, M. (Org.). Políticas públicas e educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**. Brasília, v.2, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 1.203-1.230, out. 2007.

_____, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro, 2002.

_____, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 89-115.

FREITAS, Luis Carlos de. **“Fake policy” na formação de professores**. 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/10/20/fake-policy-na-formacao-de-professores/>>. Acesso em: 22 nov de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.16. n. 46. Jan/abr 2011.

GATTI, Bernardetti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300p.

_____, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____, Bernardete A. [et al]. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013. p. 253-263.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HERMIDA, Jorge Fernando. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. João Pessoa, jul./ago., p. 1437-1455, 2012.

INSTITUTO Lula. 2017. Disponível em: <<http://www.institutolula.org/biografia>>. Acesso em: 11 set. 2016.

LEANDRO LOYOLA. **Uma breve história de Dilma Rousseff, da luta armada ao Palácio do Planalto**. 2014. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/tempo/eleicoes/noticia/2014/10/uma-bbreve-historia-de-dilma-rousseffb-da-luta-armada-ao-palacio-do-planalto.html>>. Acesso em: 8 set. 2016.

LÉNINE, V. I. “O Estado – Lição proferida na Universidade Sverdlov”. In: _____. **Democracia Socialista**. Lisboa: Edições Avante, 1975.

LÊNIN, V.I. **O Estado e a Revolução SP**: Hucitec, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCE, Maria Beatriz. Definição e gestão da política educacional. In: Educação e constituinte – **Anais**. Conferência Brasileira de Educação, IV, Goiânia, 1986. Tomo I. Cortez Editora; ANDE; ANPED; CEDES, 1986, p.139–150.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MAINARDES, Jefferson.; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e princípios debates teórico-metodológicos. In. BALL. Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo Cortez. 2007.

_____, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____, Jefferson; STREMEL, Silvana. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias. 2015. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em 12 jun. 2016

MARIN, Alda Junqueira. Profissão de professor: algumas tensões. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Profissão professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11 – 49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf>>. Acesso em 05 de jan 2018.

MEDEIROS, J. L. **O PIBID e a formação do professor de Ciências no Instituto Federal Goiano - Câmpus Rio Verde: avanços, limites e perspectivas**. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2015.

MONCAU, Gabriela; NAGOYA, Otávio. Educação: avanços e retrocessos do governo Lula. **Caros Amigos**, p. 18-23, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/economia/137-edicoes/educacao-164/4033-educacao-avancos-e-retrocessos-do-governo-lula>>. Acesso em: 5 de jul. 2016.

MOROSINI, Marília Costa; BITTAR, Mariluci. Políticas públicas e educação superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: Inep, v. 2, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011

_____, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1980.

PUIATI, L. **Iniciação a docência na formação inicial de professores: possíveis relações entre os cursos de licenciatura e subprojetos Pibid/Capes na UFSM**. Santa Maria, 2014. Dissertação (Mestrado) – universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós- Graduação em Educação.

PRADO, Toledo Val do Guilherme. Aprendizados do Pibid-Unicamp: pistas para a formação de professores. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Profissão professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

REZENDE, Mônica de; BAPTISTA, Tatiane Wargas Faria. A Análise da Política proposta por Ball. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 2011. p.173-180 .

ROUSSEFF, Dilma. **Diretrizes do Programa 2011/2014**. 2010. 23 p. Disponível em <http://www.4shared.com/office/DWQEABQW/Plano_de_Governo_Dilma.htm>, Acesso em 9 de Jan. de 2017

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozar Nevez; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: CNE/CEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 06 de set. 2016.

SAFATLE, Vladimir. Os impasses do lulismo. **Carta Capital**, Ano XIX, n. 730, p. 28-30, 9de Janeiro de 2013.

SANTOS, Almir Paulo dos. Abordagem do Ciclo de Políticas e suas contribuições para análise da política de avaliação em larga escala. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 263-280, set./dez. 2014.

SARAIVA, M.; PONTE, J. P. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Quadrante**, v.12, n.2, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. In: **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed, Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

_____, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 17 de set 2016.

SHULTZ, Lynette. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES- LOSIF, Ranilce. **Política e governança educacional**; contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília, DF: Universa: Liber Livro, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. Agencias, instituições e organizações internacionais atuam nas decisões de políticas para a educação básica pública? In: GUIMARÃES- LOSIF, Ranilce. **Política e governança educacional**; contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília, DF: Universa: Liber Livro, 2012.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação básica em questão: contradições e inquietações. In: CALDERÓN, Adolfo Ignacio (Orgs. et al). **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 165-198.

SILVA, Paulo Galvez da. Na saúde e educação, FHC superou a gestão do PT. **Especial para a Gazeta do Povo**. 2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/eleicoes/2014/na-saude-e-educacao-fhc-superou-a-gestao-do-pt-ef7oniop99cm91dejtfz3iwcu#ancora>>. Acesso em 05 de set. 2017.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. **Equidade educacional no Brasil**: análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo). Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Novos Estudos**. CEBRAP. N. 85, 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/nec/n85/n85a04.pdf>>. Acesso em: 15 set de 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

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

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO- IPE, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D. atrayer y retener profesionales em La profesión docente: políticas em latinoamérica. **Revista de Educación**, 340. Mayo-agosto 2006, PP. 117-140. Disponvel em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_05.pdf>. Acesso em 08 de Nov. 2017.

VIEGAS, Luciane. Estudos sobre as políticas educacionais e o ciclo de políticas na perspectiva de Ball e Bowe. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 6, n. 3, p. 191-202, out. 2014. Disponível em: < <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3005/2790>> Acesso em: 16 jun. 2016.

VIEIRA, E. A. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 49).

ZULIANI, A. Q. Regina Silvia; LEGENDRE, Oliveira de Alexandre. **Ações inovadoras na formação inicial**: algumas reflexões. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Profissão professor**: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do governo Dilma, a Formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf> Acesso em 15 set. de 2016.

WOITOWICZ, ELIETE. **A Formação Inicial De Professores De Geografia No Pibid/Unioeste** – Campus De Marechal Cândido-Pr (2011-2015). Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, 2016.

APÊNDICE

Apêndice A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES (Coordenação Institucional)

Dados pessoais e de formação:

1)- Nome

(opcional): _____

1.1)-Desde quando participa do PIBID? _____

1.2)-Como conheceu o Programa? _____

2)- Formação:

Curso Superior(completo)? _____

Instituição: _____

Tempo de exercício na profissão: _____

Disciplina

(s): _____

Quais são suas atividades (funções) enquanto coordenador do PIBID?

O que motivou a elaboração por parte desta instituição de um subprojeto e a participação no PIBID?

Quantos bolsistas participam dos subprojetos desta instituição? Quais são esses subprojetos? E quantos já foram atendidos?

De maneira geral, comente sobre a proposta (plano de trabalho, objetivos) do PIBID nesta instituição.

Existe algum aspecto mais relevante do PIBID que você gostaria de comentar?

Em relação as atividades desenvolvidas pelo programa, como elas tem sido realizadas, divulgadas e socializadas? Quais são essas atividades?

Os recursos destinados pelo governo federal em que medida elas tem contribuído para o alcance e desenvolvimento dos objetivos e propostas do PIBID?

Esses recursos em relação ao número de subprojetos e bolsistas, os recursos financeiros para material de consumo: outros serviços de terceiros – pessoa física: outros serviços de terceiros – pessoa jurídica: diárias: passagens e despesas com locomoção, são suficientes?

Como percebe a política de formação docente no Brasil?

O PIBID deveria ser transformado em política de formação de professores (POLÍTICA DE ESTADO)? Por que?

Em relação ao corte de verbas provocado pelo quadro recessivo instalado desde 2015 no país, o Pibid sofre risco de descontinuidade. Como você avalia essa situação?

O que você considera que poderia ser acrescentado/modificado no PIBID enquanto programa nacional de formação docente? E no PIBID desta instituição?

Quais são suas observações, críticas e sugestões ao Programa?

Apêndice B – Questionário desenvolvido com bolsistas de iniciação à docência**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID.**

Caro/a Participante

Este estudo decorre no âmbito da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Objetivo: identificar e analisar as contribuições e os limites da formação de professores em âmbito nacional no período que tange aos governos Luis Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), e Dilma Rousseff (2004/ Michel Temer).

Analisar a implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE campus Cascavel).

Convidamo-lo, deste modo, a colaborar neste estudo que consistirá no preenchimento de um conjunto de questionários de autorrelato.

A sua participação é muito importante, suas respostas são **anônimas** e **confidenciais** sendo tratadas apenas para efeitos de investigação.

Se surgirem dúvidas por favor contacte:

Mestrando: Márcio Issler: marcioissler@hotmail.com

Orientador: Adrian Alvarez Estrada: adrianalvarez.estrada@gmail.com

Se aceitar participar neste projeto de investigação, por favor coloque um X no quadrado abaixo:

[] Tomei conhecimento dos objetivos deste estudo e aceito participar voluntariamente no mesmo.

1. Sexo:

feminino masculino

2. Idade:

17 a 22 anos de 23 a 28 anos de 29 a 34 de 35 a 41 de 41 a 47

acima de 48 anos (idade: _____)

3. Durante qual período você participou do PIBID?

4. Nas ações desenvolvidas no PIBID, o bolsista precisa manter o foco:

(marque todas que se aplicam e coloque em ordem de prioridade - Ex: 1 para a mais importante, 2 para a secundária, 3 menos importante e sucessivamente etc.)

- No conteúdo a ser ministrado
- Na forma de como ensinar o outro
- Na relação com a comunidade escolar
- Na compreensão da proposta pedagógica
- Na elaboração de atividades interventivas
- No entendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem
- No processo de ensino-aprendizagem
- Outros

5. Quais atividades têm sido (ou foram) desenvolvidas no âmbito do programa? Como elas têm sido (ou foram) desenvolvidas? Essas atividades tem sido (ou foram) divulgadas/socializadas?

6. Você considera que os recursos destinados pelo programa federal a esse programa têm contribuído para o alcance de seus objetivos e para o desenvolvimento das atividades propostas?

- Sim
- não

O que você acha que poderia ser melhorado em termos de financiamento?

7. Os materiais obtidos com os recursos do PIBID são utilizados pelos professores da educação básica (supervisores ou não) ou apenas pelos bolsistas no desenvolvimento de atividades?

8. O programa prescreve aos bolsistas a participação em eventos com vistas à apresentação de trabalhos resultados das atividades desenvolvidas, condicionando assim o pagamento de inscrição, diária e passagem somente aos bolsistas que tenham trabalho aceito no evento, limitando-se a um autor por trabalho aceito.

No período em que atuou no projeto, utilizou recursos para participação em eventos?

- Sim
- não
- Não tomamos conhecimento da existência de recursos para participação em eventos.

9. O que você considera que poderia ser acrescentado/modificado no PIBID enquanto programa nacional de formação docente? E no PIBID desse curso e dessa instituição?

10. Faça um relato avaliando os aspectos nos quais você avalia que o PIBID contribuiu para a sua formação.

11. A bolsa recebida influenciou na sua decisão em participar do programa?

- sim não

12. Em relação a/o professor/a supervisor/a, você recebia motivação para a realização das atividades na escola?

- sim não razoavelmente

13. O/a professor/a supervisor/a indicava atividades a serem desenvolvidas, dava sugestão, tinha iniciativa?

sim não razoavelmente

14. Havia um momento para estudo coletivo e elaboração de planejamento entre os pibidianos sob a orientação do/a professor/a supervisor/a?

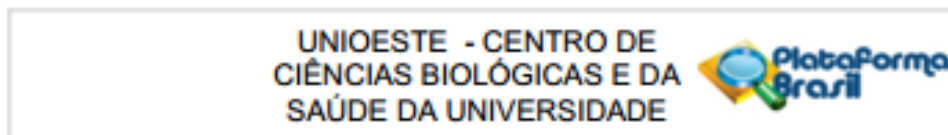
toda semana a cada 15 dias mensalmente bimestralmente raramente
 nunca

15. Se no futuro não houver pagamento de bolsa aos participantes do Pibid, você acha que o programa acabaria?

sim não

ANEXO

Anexo 1: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP - UNIOESTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PIBID

Pesquisador: Adrian Alvarez Estrada

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64670517.2.0000.0107

Instituição Proponente: CCB Colegiado de Ciências Biológicas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.042.558

Apresentação do Projeto:

o presente trabalho visa traçar uma visão panorâmica da Política de Formação de Professores no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), e Dilma Rousseff (2004/ Michel Temer), a fim de possibilitar a compreensão, na realidade atual, dos movimentos que se entrelaçam com resquícios dos governos anteriores, de forma contraditória.

Ainda, refletirá sobre como o PIBID foi implementado na UNIOESTE campus Cascavel, bem como, seus avanços e retrocessos.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar e analisar as contribuições e os limites da formação de professores em âmbito nacional no período que tange aos governos Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), e Dilma Rousseff (2004/ Michel Temer).

Analisar a implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE campus Cascavel).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios estão adequadamente delineados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e além de buscar os fundamentos legais do objeto de estudo, envolve a análise de dados em arquivos e entrevistas.

Endereço: UNIVERSITARIA
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
 UF: PR Município: CASCAVEL
 Telefone: (45)3220-3272 E-mail: cep.pppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.042.558

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória respeitam as exigências legais.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_865418.pdf	05/04/2017 10:11:19		Aceito
Outros	correcoes_2.docx	05/04/2017 10:10:48	Adrian Alvarez Estrada	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_comite.docx	05/04/2017 10:09:58	Adrian Alvarez Estrada	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tdt_pronto.pdf	05/04/2017 10:09:32	Adrian Alvarez Estrada	Aceito
Outros	roteiro_entrevista.docx	10/02/2017 10:54:06	Adrian Alvarez Estrada	Aceito
Outros	Dedaracao_comite.pdf	10/02/2017 10:51:52	Adrian Alvarez Estrada	Aceito
Outros	termo_compromisso.pdf	10/02/2017 10:50:04	Adrian Alvarez Estrada	Aceito
Outros	termo_ciencia.pdf	10/02/2017 10:49:04	Adrian Alvarez Estrada	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	10/02/2017 10:06:07	Adrian Alvarez Estrada	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITÁRIA
Bairro: UNIVERSITÁRIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3272 E-mail: cep.prrpg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.043.558

CASCADEL, 02 de Maio de 2017

Assinado por:
Fausto José da Fonseca Zamboni
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIA
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCADEL
Telefone: (45)3220-3272 E-mail: csp.prgg@unioeste.br

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

**Pró-Reitoria de Pesquisa e
Pós-Graduação Comitê de
Ética em Pesquisa - CEP**



**Aprovado na
CONEP em
04/08/2000**

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: Política de Formação Docente no Brasil: uma análise do Pibid

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada - (45) 99915-4541

Pesquisador colaborador: Mestrando: Márcio Issler Paulo - (45) 99905-8359

Convidamos a Coordenação Institucional do **PIBID/UNIOESTE**, Coordenadores de área do subprojeto de pedagogia, bem como acadêmicos/bolsistas do subprojeto de pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná a participarem de nossa pesquisa que tem como objetivo analisar o PIBID e sua implementação na UNIOESTE *campus* Cascavel, bem como, os possíveis avanços ou retrocessos, no que tange a Política Educacional Brasileira, e sua materialização na universidade.

Esperamos, com este estudo, contribuir com uma análise sobre a política educacional brasileira, em relação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, enquanto política de formação docente.

Para tanto, lançaremos mão de uma entrevista semi-estruturada, com utilização de gravação em áudio e posterior transcrição, com o objetivo de atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos políticos (sociais).

Durante a execução do projeto os entrevistados poderão sentir um desconforto, uma vez que o intuito é que relatem as condições que se encontra o PIBID- UNIOESTE, e que estão ligadas diretamente a política educacional vigente.

No caso de ocorrer qualquer tipo de desconforto emocional, ou qualquer outra situação, de imediato será interrompida a entrevista, sendo se necessário acionado o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência – SAMU 192.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, utilizados apenas para fins científicos. O participante não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento.

No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número (45) 3220-3092.

Este documento será assinado em duas vias, uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e a participar da pesquisa.

Nome _____ do _____ participante:

(Assinatura)

Nós, Adrian Alvarez Estrada e Márcio Issler Paulo declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante.

Cascavel, _____ de _____ de 2016.