

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANDREIA CRISTINA DA SILVA

**O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES – UEG (QUIRINÓPOLIS)**

GOIÂNIA
2019

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autora: Andreia Cristina da Silva

Título do trabalho: O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores - UEG (Quirinópolis)

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Andreia Cristina da Silva
Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Márcia Gouveia de Miranda
Assinatura do(a) orientador(a)²
Márcia Gouveia de Miranda

Data: 01 / 08 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

ANDREIA CRISTINA DA SILVA

**O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES – UEG (QUIRINÓPOLIS)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Gouvea de Miranda

GOIÂNIA
2019

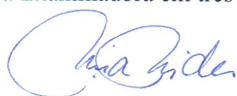
Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Andreia Cristina da
O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de
Professores - UEG (Quirinópolis) [manuscrito] / Andreia Cristina da
Silva. - 2019.
CCXXX, 230 f.

Orientador: Prof. Marília Gouveia de Miranda.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, abreviaturas, lista de tabelas.

1. Formação Inicial. 2. Relação Teoria e Prática. 3. Pibid. 4.
Semiformação. I. Miranda, Marília Gouveia de, orient. II. Título.

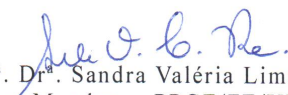
ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE ANDREIA CRISTINA DA SILVA – Aos vinte e quatro dias do mês de junho do ano de dois mil e dezenove (24/06/2019), às 14h30min., reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. **Marília Gouvea de Miranda**, orientadora, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela PUC/SP; Prof^ª. Dr^ª. **Lueli Nogueira Duarte e Silva**, doutora em **Educação** pela UFG, Prof^ª. Dr^ª. **Sandra Valéria Limonta Rosa**, doutora em **Educação** pela UFG, Prof^ª. Dr^ª. **Elianda Figueiredo Arantes Tiballi**, doutora em **História e Filosofia da Educação** pela PUC/SP, e Prof. Dr. **João Roberto Resende Ferreira**, doutor em **Educação** pela UFG para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **“O PIBID e a relação teoria e prática na formação inicial de professores – UEG (Quirinópolis)”** nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Andreia Cristina da Silva**, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof^ª. Dr^ª. Marília Gouvea de Miranda que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOCTORA EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 19h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Marizeth Ferreira Farias, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



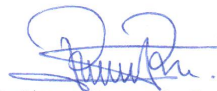
Prof^ª. Dr^ª. Marília Gouvea de Miranda
Presidente – PPGE/FE/UFV



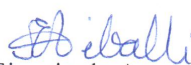
Prof^ª. Dr^ª. Lueli Nogueira Duarte e Silva
Membro – FE/UFV



Prof^ª. Dr^ª. Sandra Valéria Limonta Rosa
Membro – PPGE/FE/UFV



Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira
Membro – UEG



Prof^ª. Dr^ª. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
Membro – PUC/GO

ANDREIA CRISTINA DA SILVA

O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES – UEG (QUIRINÓPOLIS)

Tese defendida no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG) para a obtenção do grau de Doutora, em 24 de junho de 2019, para a Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof^ª. Dr.^a Marília Gouvea de Miranda - Orientadora (UFG)

Prof^ª. Dr.^a Luelí Nogueira Duarte e Silva (UFG)

Prof^ª. Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa (UFG)

Prof^ª. Dr.^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi (PUC/Goiás)

Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira (UEG)

Dedico este trabalho aos professores e amigos que compartilharam da minha trajetória tornando-a leve e agradável...

AGRADECIMENTOS

O Doutorado é a realização de um projeto de vida e para a sua concretização contei com o apoio de muitas pessoas e com valiosas contribuições, que, de modo especial, foram imprescindíveis para a concretização desta tese.

Meus agradecimentos especiais a todas as pessoas que compartilharam comigo desta conquista, de modo especial, quero agradecer:

A Deus, Criador do universo, fonte de todo o conhecimento e de toda a sabedoria. Sou grata por todo o aprendizado moral e intelectual que as incontáveis horas de estudo e reflexão me proporcionaram ao longo desta indescritível jornada pelo conhecimento.

Em especial, à Prof^a Dr^a Marília Gouvea de Miranda, pesquisadora exemplar, dedicada e incansável que se incumbiu de me orientar na descoberta dos caminhos da pesquisa científica. Para sempre será lembrada como referência de pessoa e de estudiosa das inquietações que perpassam o mundo das descobertas científicas.

Aos professores que participaram da construção deste trabalho por meio da leitura atenta em diferentes momentos: Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa (UFG) e Dr.^a Luelí Nogueira Duarte e Silva (UFG) as valiosas contribuições para a revisão da pesquisa no Exame de Qualificação. E também aos professores que aceitaram o convite para compor a Banca Examinadora da defesa: Prof^a. Dr.^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi (PUC/Goiás) e Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira (UEG).

Aos professores do Programa de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação, os quais estiveram presentes nesta conquista: Anita Cristina Azevedo Resende, Maria Margarida Machado, Miriam Fábila Alves, Wanderson Ferreira Alves, Lúcia Maria de Assis, Ildeu Moreira Coêlho, João Ferreira de Oliveira, João Paulo Pietrafesa e José Adelson da Cruz (*In memoriam*).

Ao Reitor da Universidade Federal de Goiás, Edward Madureira Brasil, ao Reitor da Universidade Estadual de Goiás, Haroldo Reimer, ao Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás, Ivano Alessandro Devilla, à professora e Coordenadora Institucional do Dinter na UEG, Mirza Seabra Toschi, ao Coordenador Institucional do Pibid na UEG, João Roberto Resende Ferreira.

Ao corpo docente e discente da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis. Em especial, bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e coordenadores de área do Pibid que contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa.

Aos amigos Keides Batista Vicente e Vitor Hugo Abranche de Oliveira agradeço a receptividade com que me acolheram incondicionalmente em momentos difíceis.

Aos colegas do DINTER UEG/UFG. A vocês minha eterna gratidão.

À minha família, em especial, minha mãe Roseli Vicente da Silva que sempre me ensinou a lutar por aquilo em que acredito, às minhas irmãs Cátia, Sônia e Rosa o apoio e o incentivo em todos os momentos desta difícil jornada.

À Isadora Leticia, filha querida, que iluminou a minha vida com sua presença ensinando-me o significado do verdadeiro amor.

Aos meus sobrinhos Tiago e Thaís que se tornaram motivo de orgulho e admiração.

Não existem palavras que possam traduzir todo o sentimento de gratidão que eu gostaria de externar a todos, no entanto, creio que simplesmente dizer o quanto estou agradecida já seria o bastante. Muito OBRIGADA!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Legislação que trata da formação inicial de professores no Brasil (1996-2018)...	52
Quadro 2: Legislação que trata especificamente do Pibid (2007-2018).....	69
Quadro 3: Caracterização dos bolsistas ID - respondentes do questionário.....	121
Quadro 4: Dimensões da iniciação à docência nas reuniões de formação dos bolsistas ID do Pibid da UEG (Quirinópolis).....	128
Quadro 5: Caracterização dos professores supervisores do Pibid da UEG (Quirinópolis)...	139
Quadro 6: Caracterização dos coordenadores de área do Pibid da UEG (Quirinópolis).....	139
Quadro 7: Dados de Levantamento de Dissertações e Teses que tratam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na BDTD no período de 2012 a 2017.....	206

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da Universidade Estadual de Goiás - Localização dos Câmpus, Polos e cidades atendidas pelo Programa em Rede.....	91
--	----

LISTA DE SIGLAS

BDTD:	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC:	Base Nacional Comum Curricular
Capes:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE:	Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES:	Câmara de Educação Superior
CNE:	Conselho Nacional de Educação
Conae:	Conferência Nacional de Educação
DEB:	Diretoria de Educação Básica Presencial
DCN:	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU:	Diário Oficial da União
EaD:	Educação à Distância
ENC:	Exame Nacional de Cursos
ENADE:	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM:	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEFEGO:	Escola Superior de Educação Física de Goiás
EPIGOIÁS:	Encontro Pibid Goiás
FACEA:	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FE:	Faculdade de Educação
FECLQ:	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis
FHC:	Fernando Henrique Cardoso
FNDE:	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB:	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF:	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ID:	Iniciação à Docência

IDEB:	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES:	Instituições de Ensino Superior
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES:	Instituições Públicas de Ensino Superior
ISEs:	Institutos Superiores de Educação
LDBEN:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP:	Licenciatura Plena Parcelada
OCDE:	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAR:	Plano de Ações Articuladas
Parfor:	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Pibid:	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE:	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI:	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPA:	Plano Plurianual
PPC:	Projeto Pedagógico de Curso
PPI:	Projeto Pedagógico Institucional
PPGE:	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP:	Projeto Político Pedagógico
PNE:	Plano Nacional de Educação
PRG:	Pró-Reitoria de Graduação
Prodocência:	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PRONATEC:	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
Prouni:	Programa Universidade para Todos
PUC-GOIÁS:	Pontifícia Universidade Católica de Goiás

MEC:	Ministério da Educação
Reuni:	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Secadi:	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu:	Secretaria de Ensino Superior
SINAES:	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TC:	Trabalho de Curso
UAB:	Universidade Aberta do Brasil
UEG:	Universidade Estadual de Goiás
UFG:	Universidade Federal de Goiás
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIANA:	Universidade Estadual de Anápolis
UnU:	Unidade Universitária

SILVA, Andreia Cristina da. **O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores – UEG (Quirinópolis)**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

RESUMO

Esta investigação vincula-se à linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos (Linha V) do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG) e tem como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a relação teoria e prática na formação inicial de professores. Seu objetivo é investigar a relação teoria e prática na formação inicial de professores nos subprojetos do Pibid desenvolvidos na Universidade Estadual de Goiás (UEG) Quirinópolis, no período de 2014-2018. A Pesquisa trilha dois caminhos: a proposta por meio dos documentos referentes ao programa e a compreensão dos sujeitos envolvidos: bolsistas de iniciação à docência, coordenadores de área e professores supervisores que participaram do Pibid da UEG Quirinópolis, Edital n.º 061/2013. O estudo bibliográfico apoia-se nas contribuições de Vázquez, Adorno, Saviani, Gatti, Scheibe, Freitas, Oliveira, Santos, Miranda dentre outros e também na análise documental. A análise dos atos normativos sobre o programa revela a preponderância da prática voltada para o domínio técnico e metodológico dos saberes teórico-práticos – conhecimentos específicos e pedagógicos –, para a mera aplicação na sala de aula assim como a necessidade de assegurar a integração de saberes construídos no exercício da profissão como defendem Nóvoa e Zeichner. Os dados obtidos junto aos sujeitos investigados revelam que a ênfase recai sobre a importância da vivência da prática desenvolvida na escola de Educação Básica o que sugere que as ações desenvolvidas priorizam o contato com o exercício prático da docência. O estudo revela também que as ações desenvolvidas no programa têm contribuído para o reconhecimento da profissão docente e que as atividades e dimensões da iniciação à docência que caracterizam o processo formativo do Pibid são as seguintes: planejamento das atividades práticas, estudos teóricos, estudos sobre a docência, avaliação e troca de experiências e, por último, a produção científica. Com relação a articulação teoria e prática nas atividades de iniciação à docência a pesquisa revela que há uma preocupação em promover tal articulação no âmbito dos subprojetos investigados.

Palavras-chave: Formação Inicial. Relação Teoria e Prática. Pibid. Semiformação.

SILVA, Andreia Cristina da. **The Pibid and the Theory and Practice Relationship in Initial Teacher Education** - UEG (Quirinópolis). Doctoral Thesis - Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2019.

ABSTRACT

This research is linked to the research line Fundamentals of Educational Processes (Line V) of the Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Goiás (PPGE/FE/UFG) and has as its object of study the Institutional Program of Initiation Scholarships. Teaching (Pibid) and the relationship theory and practice in initial teacher education. Its objective is to investigate the relationship theory and practice in initial teacher education in Pibid subprojects developed at the State University of Goiás (UEG) Quirinópolis, in the period 2014-2018. The research follows two paths: the proposal through the documents related to the program and the understanding of the subjects involved: teaching initiation scholarship holders, area coordinators and supervising teachers who participated in the UIB Pibid Quirinópolis, Public Notice n.º. 061/2013. The bibliographical study is based on the contributions of Vázquez, Adorno, Saviani, Gatti, Scheibe, Freitas, Oliveira, Santos, Miranda among others and also in the documentary analysis. The analysis of the normative acts on the program reveals the preponderance of the practice focused on the technical and methodological domain of theoretical and practical knowledge - specific and pedagogical knowledge -, for the mere application in the classroom as well as the need to ensure the integration of knowledge. built in the exercise of the profession as advocated by Nóvoa and Zeichner. The data obtained from the investigated subjects reveal that the emphasis is on the importance of living the practice developed at the Basic Education school, which suggests that the actions developed prioritize the contact with the practical exercise of teaching. The study also reveals that the actions developed in the program have contributed to the recognition of the teaching profession and that the activities and dimensions of the initiation to teaching that characterize the training process of Pibid are the following: planning of practical activities, theoretical studies, studies on the teaching, evaluation and exchange of experiences and, finally, the scientific production. Regarding the articulation theory and practice in the activities of initiation to teaching the research reveals that there is a concern to promote such articulation within the subprojects investigated.

Keywords: Initial Formation. Relationship Theory and Practice. Pibid. Semiformation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO HUMANA.....	29
2.1 A relação teoria e prática: revendo conceitos.....	29
2.2 A relação teoria e prática na educação.....	40
2.3 Formação X semiformação: o paradoxo da formação contemporânea.....	44
3 O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	50
3.1 A formação inicial de professores no Brasil pós LDBEN 9.394/1996.....	51
3.1.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): histórico e fundamentos.....	67
3.1.2 O Pibid e a iniciação à docência como proposta formativa.....	78
3.1.3 Os objetivos do Pibid.....	80
4 O PROJETO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG) E OS SUBPROJETOS PIBID DO CÂMPUS QUIRINÓPOLIS.....	89
4.1 A Universidade Estadual de Goiás (UEG).....	89
4.2 O Câmpus Quirinópolis.....	92
4.3 O Projeto Institucional Pibid (2014-2018) da UEG.....	93
4.4 Os Subprojetos Pibid investigados.....	102
4.4.1 Subprojeto Pibid de Ciências Biológicas.....	102
4.4.2 Subprojeto Pibid Educação Física.....	106
4.4.3 Subprojeto Pibid Geografia.....	109
4.4.4 Subprojeto Pibid História.....	112
4.4.5 Subprojeto Pibid Letras.....	113
4.4.6 Subprojeto Pibid Matemática	115
4.4.7 O Pibid da UEG e a formação dos bolsistas ID.....	117
5 O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS SUBPROJETOS DA UEG (QUIRINÓPOLIS): PRÁXIS OU SEMIFORMAÇÃO?.....	119
5.1 A relação teoria e prática no Pibid segundo os bolsistas de iniciação à docência.....	120
5.2 A relação teoria e prática no Pibid segundo os supervisores e os coordenadores de área.....	138

CONCLUSÃO.....	156
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE A - TCLE Entrevista bolsista de iniciação à docência.....	180
APÊNDICE B - TCLE Entrevista coordenador de área.....	183
APÊNDICE C - TCLE Entrevista supervisor.....	185
APÊNDICE D - TCLE Questionário bolsista de iniciação à docência.....	188
APÊNDICE E - TCLE Questionário coordenador de área.....	191
APÊNDICE F - TCLE Questionário supervisor.....	194
APÊNDICE G - Questionário bolsista de iniciação à docência.....	197
APÊNDICE H - Questionário coordenador de área.....	199
APÊNDICE I - Questionário supervisor.....	200
APÊNDICE J - Roteiro entrevista bolsista de iniciação à docência.....	201
APÊNDICE K - Roteiro entrevista coordenador de área.....	203
APÊNDICE L - Roteiro entrevista supervisor.....	204
APÊNDICE M - Dissertações e teses que tratam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no período de 2012 a 2017.....	206
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	226

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é o objeto de investigação desta pesquisa de doutoramento, que se insere na linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG). Com a realização desta pesquisa busca-se, em linhas gerais, promover reflexões sobre a formação inicial de professores, de modo especial, discutir a relação teoria e prática no âmbito do Pibid.

Com a Portaria Normativa nº. 38/2007 o Ministério da Educação (MEC) cria o Pibid que é um programa não curricular de fomento à iniciação à docência que se propõe a viabilizar a aproximação entre universidades e escolas e contribuir para a melhoria da Educação Básica. O programa está vinculado à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Criado com a justificativa de atender à demanda de professores nas áreas de Ciências Exatas e Naturais (Química, Física, Matemática e Biologia), o programa foi lançado em dezembro de 2007 por meio de Edital. Nos editais ulteriores – 2009, 2011, 2012, 2013 – foram abrangidas todas as licenciaturas.

O Pibid, programa do Governo Federal voltado para a formação inicial de professores, envolve em sua configuração estudantes dos cursos de licenciatura, professores das universidades e professores da Educação Básica, desse modo, permite aprofundar questões relativas a articulação teoria e prática, por esta razão, toma-se este programa por objeto de estudo. Tal entendimento se coloca com base na premissa amplamente vulgarizada pelos atos normativos de que o Pibid, devido as suas condições concretas de realização, possibilita ações intencionais e planejadas entre universidade e escola capazes de promover a articulação teoria e prática, o que por sua vez possibilitaria uma formação alicerçada na práxis, entendida como atividade teórico-prática.

O Pibid foi concebido com o objetivo de incentivar a formação docente em nível superior para a Educação Básica e contribuir para a valorização do magistério por meio da concessão de bolsas a estudantes das licenciaturas inseridos no cotidiano das escolas públicas, desde o início da formação acadêmica, para desenvolver atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola pública que também recebem bolsas para acompanhá-los na execução dos subprojetos cadastrados pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

O Pibid foi objeto de uma avaliação externa encomendada pelo MEC em parceria com a UNESCO. Esta avaliação resultou na publicação do documento *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*, no documento Gatti et. al. (2014) mostram que aos poucos o programa foi se consolidando como um espaço formativo para os futuros professores, de modo especial, porque tem possibilitado a articulação teoria e prática por meio de uma relação mais próxima com a escola, entendida como o local desta formação e, também, por favorecer a inserção na docência e a construção da identidade profissional. Além do mais, conforme a autora, o programa expandiu-se rapidamente, sendo concedidas mais de 90.000 bolsas entre todos os participantes em 2014. Por esta razão, o programa se tornou um importante campo para se refletir sobre as políticas públicas para a formação inicial de professores. É necessário esclarecer, conforme Gatti (2015), que o Pibid “como programa de fomento não se propõe a atingir todos os licenciandos embora sua expansão venha sendo significativa” (p.8).

Como programa de formação inicial de professores o Pibid propõe-se a promover uma maior integração entre a universidade e a escola de Educação Básica. Para além da aproximação universidade e escola, em suas últimas edições, o Pibid adotou também como um de seus objetivos contribuir para a articulação teoria e prática, considerando-a um aspecto necessário à formação dos docentes, cuja finalidade é a elevação da qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Assim, o que motivou a realização desta pesquisa foi o interesse em apreender como a relação teoria e prática tem sido articulada pelo Pibid. Isto implicou o estudo da compreensão da relação teoria e prática expressa pelo programa, tendo por base os seus documentos oficiais e, ainda, a compreensão de um grupo de bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e coordenadores de área que participaram do Projeto Institucional do Pibid desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Quirinópolis, no período de 2014 a 2018, sobre a articulação teoria e prática no desenvolvimento das ações previstas pelo programa.

A pesquisa trilhou, portanto, dois caminhos: inicialmente, buscou analisar as intenções declaradas nos documentos oficiais sobre o Pibid e as políticas educacionais que se correlacionam com o programa e, posteriormente, ouvir os bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e coordenadores de área participantes do Edital n.º 061/2013 com o objetivo de discutir como a relação teoria e prática tem sido pensada no âmbito da formação inicial de professores.

Esses caminhos buscavam responder dois importantes questionamentos:

- ✓ com base nas intenções declaradas pelo Pibid, por meio de seus documentos, como se articula a relação teoria e prática tendo em vista os princípios teóricos-metodológicos que sustentam sua compreensão de formação docente?
- ✓ com base na compreensão de bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área dos subprojetos Pibid da UEG (Quirinópolis), como se articula a relação teoria e prática na formação inicial de professores, tendo em vista sua experiência no Pibid?

Assim, pretende-se elucidar as contradições e rupturas que perpassam o discurso teórico presente nos programas de formação dos professores e a compreensão dos sujeitos envolvidos, tendo por base suas experiências práticas no cotidiano das escolas de Educação Básica. Estes questionamentos emanam como consequência do movimento de contradição entre a teoria e a prática, termos que, ao mesmo tempo, se opõem e se identificam.

Pressupõe-se, que, por causa da ausência de consenso acerca do entendimento dos termos teoria e prática e também da oposição que os caracteriza bem como seus pressupostos e finalidades, o esclarecimento e as reflexões advindas das análises possam contribuir para a superação desse descompasso que declara equivocadamente que há uma dicotomia entre a teoria e a prática.

O estudo foi norteado pelo seguinte objetivo geral: investigar como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial de professores nos subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Quirinópolis.

Com o propósito de contribuir para ampliar o debate sobre o Pibid e a relação teoria e prática na formação inicial de professores foram definidos para a pesquisa os seguintes objetivos específicos:

- ✓ descrever as políticas públicas para a formação inicial de professores no Brasil, introduzidas no período de 2007 a 2017;
- ✓ analisar como as concepções de formação inicial subjacentes aos modelos teóricos de formação dos profissionais da educação básica concebem a articulação teoria e prática;
- ✓ descrever o Pibid, considerando seus objetivos e forma de implementação bem como as intenções declaradas nos documentos oficiais sobre a articulação teoria e prática;
- ✓ discutir como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial de professores nos subprojetos da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Quirinópolis;

- ✓ apresentar e discutir quais têm sido os objetivos e resultados de estudos sobre o Pibid, por meio de um levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da BDTD no período de 2012 a 2017;
- ✓ discutir a concepção de relação teoria e prática com base na literatura especializada.

Delineados o problema e os objetivos da investigação, procedeu-se à delimitação de um *corpus* teórico sobre o objeto de estudo. Assim, tendo em vista a compreensão do objeto de pesquisa, o qual se configura a partir dos determinantes externos e internos que o constituem, realizou-se o levantamento de algumas obras pertinentes ao tema central da pesquisa a fim de se obter discussões atuais e relevantes sobre o assunto. Dessa forma, angariou-se o arcabouço teórico necessário para fundamentar os objetivos orientadores deste estudo por meio da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a fundamentação da análise dos dados e a elaboração de inferências para o universo conceitual da formação inicial de professores. Essa discussão perpassou pela compreensão de algumas concepções sobre a formação inicial de professores fundamentada pelos seguintes autores: Gatti (2009, 2010, 2014, 2015, 2017), Gatti et. al. (2014), Saviani (2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013, 2017), Oliveira (2010, 2011), Moraes (2001, 2009), as quais foram apresentadas e discutidas ao longo do trabalho de investigação.

O debate sobre a relação teoria e prática é uma questão importante para o campo da formação inicial de professores. Esta relação já foi tratada por importantes filósofos como Gramsci (1978), Adorno (1995), Vázquez (1977), Saviani (2007) e por numerosos estudiosos da área da educação, que se dedicaram a compreender a natureza, os limites e possibilidades dessa relação que se refere ao modo como os homens pensam e agem sobre todas as coisas. Assim, a pesquisa envolveu a compreensão das categorias teoria e prática à luz das contribuições de Vázquez (1977), Adorno (1995), Saviani (2007), Gramsci (1978), Miranda (2004) dentre outros autores.

Dada a natureza do objeto da pesquisa, fez-se necessário realizar, além da pesquisa bibliográfica, a análise documental que “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou de um problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Tal escolha se justifica pelo fato de que os documentos “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Outro ponto importante consiste no fato

de que por meio da análise documental o pesquisador pode “complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados” (p. 39).

O estudo envolveu a análise dos atos normativos com base nas contribuições de Santos (2010) que apresenta os aspectos que devem ser considerados na análise das políticas públicas os quais, conforme a autora, fazem parte de um quadro teórico mais amplo, construído com a contribuição da literatura internacional. Posteriormente, realizou-se a coleta de dados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Para interpretar os dados coletados junto aos bolsistas de iniciação à docência, coordenadores de área e supervisores empregou-se a abordagem qualitativa. Antes, porém, faz-se necessário delinear alguns esclarecimentos sobre a pesquisa qualitativa já que existem muitas especulações sobre a validade deste tipo de investigação. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa:

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2002, p. 65).

A pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se por seu caráter descritivo-analítico. Neste tipo de pesquisa o investigador analisa os dados de forma minuciosa, atentando-se aos detalhes. As transcrições de entrevistas bem como os documentos fazem parte dos dados obtidos, sendo, portanto, necessário analisá-los em toda a sua complexidade, respeitando ao máximo a forma como foram registrados ou transcritos. Além do mais, os conceitos são construídos a partir dos dados que são recolhidos e agrupados. Não há interesse na comprovação de hipóteses construídas previamente.

Com o objetivo de conhecer algumas produções sobre o Pibid e de ampliar as discussões sobre a relação teoria e prática na formação inicial de professores, foi realizado também um levantamento bibliográfico a partir de teses de doutorado e dissertações de mestrado, por entender que tais estudos reúnem boa parte da produção sistemática sobre o tema no país. Ademais, por se tratar de um programa recente, existem poucos livros publicados com a temática e os artigos a que se teve acesso são em sua maioria relatos de experiências elaborados pelos próprios bolsistas de iniciação à docência.

As buscas pelas dissertações e teses no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹ foram realizadas entre os meses de maio de 2017 – primeiro

¹ Teses e dissertações disponíveis em <<http://bdtb.ibict.br>>.

levantamento – e setembro de 2018 – confirmação do levantamento. Com a realização das buscas, pretendeu-se localizar o maior número de trabalhos possível que elegeram o Pibid como objeto de investigação. A busca pelos trabalhos foi feita tendo por referência a utilização, em todos os campos, de pelo menos um dos seguintes descritores: a) Pibid; b) pibidianos; c) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Foram localizados 213 trabalhos, sendo 49 teses e 164 dissertações. Diversos foram os temas priorizados por estes trabalhos uma vez que o programa foi sendo estendido progressivamente a todas as licenciaturas. Desta feita, foram produzidos trabalhos que focalizaram, de maneira geral, a iniciação a docência, a relação escola e universidade, bem como trabalhos voltados para os atores que participam do Pibid como os bolsistas de iniciação à docência, os professores supervisores e os coordenadores de área.

Logo após a localização dos trabalhos fez-se uma nova leitura dos títulos e dos resumos com o intuito de localizar trabalhos que abordassem a relação teoria e prática na formação inicial de professores. O mapeamento das teses e dissertações registrou um número considerável de produções sobre o Pibid, porém foram encontrados apenas três trabalhos que abordaram diretamente a relação teoria e prática na formação inicial no âmbito do Pibid, estas são: Marques (2016), Gimenes (2016) e Anderi (2017).

Com relação aos documentos estudados, é importante destacar que se trata de um conjunto de atos normativos disponibilizados na Internet que tratam direta ou indiretamente do Pibid os quais foram localizados a partir das leituras realizadas para a elaboração do projeto de pesquisa desde 2015. A busca de uma resposta à questão proposta exigiu a investigação de algumas concepções sobre a formação inicial de professores sugeridas nos documentos oficiais a partir da promulgação da LDBEN n.º 9.394/1996.

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública com seis subprojetos do Pibid e envolveu 38 bolsistas de iniciação à docência, seis coordenadores de área e seis supervisores. O critério para a escolha da instituição e dos subprojetos do Pibid participantes da investigação levou em consideração a participação da instituição no Edital n.º. 061/2013 bem como a aceitação do projeto de pesquisa pela direção da instituição. Todos os participantes aceitaram contribuir com a investigação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A, B, C, D, E e F).

A pesquisa empírica foi realizada na Universidade Estadual de Goiás (UEG), instituição pública de Ensino Superior que foi criada pela Lei 13.456, de 16 de abril de 1999. Trata-se de uma Universidade *multicampi* com sede na cidade de Anápolis. A UEG é a síntese da incorporação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) com outras Instituições de

Ensino Superior isoladas as quais eram mantidas pelo poder público. Dados publicados no *site*² da instituição, em 2017, mostram que a UEG está presente em 39 cidades, com 41 câmpus universitários e um Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear). A Universidade oferta 136 cursos de graduação. Os cursos oferecidos são cursos de bacharelado, cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura e cursos superiores não presenciais (EaD).

Os sujeitos da investigação foram os bolsistas de iniciação à docência dos subprojetos Pibid de seis cursos da UEG (Quirinópolis) bem como os coordenadores de área e os supervisores dos respectivos cursos: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras e Matemática. A UEG (Quirinópolis) possui sete cursos de Graduação em Licenciatura. Os seis cursos acima mencionados participaram da pesquisa, exceto o curso de Pedagogia pelo fato de a pesquisadora ter atuado, no ano da coleta de dados, como coordenadora de área do subprojeto Pibid Pedagogia.

Os dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas semiestruturadas foram coletados entre os dias 20 de novembro a 15 de dezembro de 2017. Os questionários foram respondidos por 38 bolsistas de iniciação à docência, seis coordenadores de área e seis professores supervisores durante as reuniões de formação que aconteciam semanalmente nas dependências da UEG (Quirinópolis). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em outros momentos. Para selecionar os bolsistas para as entrevistas, os professores coordenadores dos subprojetos encaminharam o contato dos licenciandos. O convite para participar da entrevista foi feito durante as reuniões em que os bolsistas responderam ao questionário e também por e-mail, ligação telefônica e mensagem de texto. No total participaram da entrevista 13 bolsistas de iniciação à docência, todas as entrevistas foram realizadas na UEG, as entrevistas com os supervisores aconteceram tanto nas dependências da UEG quanto nas escolas em que eles atuam. As entrevistas com os coordenadores de área foram realizadas na UEG.

Todo o percurso da investigação foi organizado em torno do seguinte roteiro:

- ✓ a escolha de fontes documentais que tratassem especificamente do Pibid, como Leis, Editais, Decretos, Portarias, Pareceres e Relatórios, ou seja, os atos normativos ou referenciais legais sobre o programa os quais foram localizados no *site* da Fundação Capes. Para selecionar as fontes documentais, foi determinante uma das questões centrais esboçadas para a investigação, a saber: como se articula a relação teoria e prática nas intenções declaradas nas referências legais sobre o Pibid. Esta questão desdobra-se e

² Site da Instituição: <<http://www.ueg.br/>>. Acesso em 15 de jun. 2017.

exige a busca de informações que as fontes selecionadas devem proporcionar: como é a organização e forma de implementação do Pibid, quais são os seus objetivos, o que se prioriza na formação inicial de professores.

- ✓ consulta e levantamento de informações nas fontes localizadas e selecionadas.
- ✓ organização e localização das informações para compor:
 - a) um conjunto de características a serem contextualizadas que possibilitem o esclarecimento de como é entendida a articulação teoria e prática na formação inicial de professores dentro do Pibid, programa oferecido pelos órgãos oficiais: objetivos, formas de implementação, atores, contexto histórico, princípios pedagógicos, etc.;
 - b) em conformidade com a regularidade das informações, um conjunto de saberes agrupados em categorias a serem aprimoradas pela análise, relacionadas entre si, com o aporte teórico pertinente.
- ✓ a análise dos dados e interpretação de seu significado. A análise de dados procurou apreender os aspectos mais significativos da formação inicial de professores presentes nos atos normativos que tratam do Pibid, a forma como essa formação é entendida e explicitada no discurso oficial, a justificativa do que se prioriza como saberes docentes necessários ao exercício da profissão, a relação com as diretrizes curriculares vigentes, as influências teóricas subjacentes. A investigação buscou apreender as intenções declaradas sobre a formação inicial de professores e sua possibilidade de realização, diante das condições reais e procurou levar em consideração os problemas declarados ou implícitos que o programa pretende resolver.

Evidentemente, ao analisar os dados, outros aspectos afloraram. Foi possível perceber mais claramente que a formação inicial de professores, no Brasil, necessita de uma maior atenção tanto por parte dos órgãos oficiais quanto pelas próprias instituições de ensino superior. São questões emergentes a valorização do trabalho docente e a revisão dos currículos dos cursos de licenciatura (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011). Ademais, conforme alerta Martins (2010) “nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte” (p.14). Para proceder a análise, foi necessário recorrer a estudos teóricos que possibilitassem o entendimento de dados referentes às políticas públicas para a educação no contexto atual. Para clarear tais questões, importantes porém não centrais à investigação, foram consultados estudos de Santos (2010) Martins (2010) Freitas (1986, 2003, 2007) Scheibe (2003, 2007, 2010), Nóvoa (2009) dentre outros autores.

A tese está organizada em seis seções, a saber. Na primeira seção apresenta-se a introdução geral da pesquisa, o objeto de estudo com a justificativa da escolha do tema, a

fundamentação teórica, as questões metodológicas que a orientaram, os objetivos perseguidos durante a realização da investigação, uma breve apresentação dos instrumentos e procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa empírica e algumas considerações sobre o Pibid assim como uma breve apresentação da instituição onde foi realizada a pesquisa.

Na segunda seção, “A Relação Teoria e Prática na Formação Humana”, são tratados os termos teoria e prática com vistas a elucidar como eles têm sido empregados no âmbito da formação de professores, desse modo, busca-se conceituá-los à luz da literatura especializada, retomando o diálogo com a Filosofia. Ademais, procura-se explicitar a relação dialética que os envolve. No tocante à formação inicial de professores, considera-se essencial assegurar a necessária articulação teoria e prática, ou seja, a práxis pedagógica nos cursos de licenciatura. Por fim, discute-se também os conceitos de formação e semiformação com base em Adorno (1995) com o intuito de refletir sobre a importância de uma ampla formação cultural voltada para a emancipação dos sujeitos que dela participam.

Na terceira seção, “O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores”, apresenta-se o Pibid enquanto um programa do Ministério da Educação sob a coordenação da Capes, voltado à formação inicial de professores, com a finalidade de explicitar os objetivos definidos para o programa, sua forma de organização, os atores nele envolvidos, o que motivou a sua criação bem como os problemas que o programa se propôs a solucionar e os atos normativos que o regulamenta. Dessa maneira, nesta seção se mostra, por meio da análise de documentos primários e secundários, como o Pibid se configura, considerando, assim, sua historicidade bem como alguns marcos regulatórios e princípios. Significou perscrutar, sempre com a questão da relação teoria e prática na formação inicial de professores em foco, processos que permitem pensar e efetivar tal formação.

Na quarta seção, “O Projeto Institucional da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e os Subprojetos Pibid da UEG (Quirinópolis)”, apresenta-se a UEG e o Câmpus Quirinópolis com a finalidade de situar o leitor no lugar onde foi desenvolvido o estudo. Além disso, descreve-se o Projeto Institucional da Universidade Estadual de Goiás e os seis subprojetos que participaram da pesquisa empírica.

Na quinta seção, “O Pibid e a Relação Teoria e Prática nos Subprojetos da UEG (Quirinópolis): práxis ou semiformação?”, descreve-se a análise dos questionários e das entrevistas realizadas com os bolsistas de iniciação à docência, os professores supervisores e os coordenadores de área dos seis subprojetos investigados.

Na sexta seção, apresenta-se a conclusão do estudo realizado com vistas a traçar uma visão ampla e crítica do tema tratado, reconhecendo a importância do programa para a formação inicial de professores e considerando a necessidade de favorecer a formação de uma consciência crítica por meio da busca de significados da profissão docente e da análise da própria realidade. Além disso, caracteriza-se os aspectos mais significativos do Pibid na formação inicial de professores com base na discussão dos dados obtidos por meio da análise documental, das entrevistas semiestruturadas, dos questionários e nas experiências dos sujeitos participantes do programa.

2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO HUMANA

[...] nos mais recentes desenvolvimentos da filosofia da práxis, o aprofundamento do conceito da unidade teoria e prática permanece numa fase inicial: sustenta ainda resíduos de mecanicismo, já que fala da teoria como 'complemento' e 'acessório' da prática, da teoria como serva da prática. (GRAMSCI, 1999, p. 104).

Nesta seção são tratados os termos teoria e prática e procura-se elucidar como tais termos têm sido empregados no âmbito da formação de professores. Esta tarefa implica compreender os significados a eles atribuídos bem como sua historicidade. Assim, com a intencionalidade de aprofundar um pouco mais sobre esta temática, procura-se elucidar a natureza da relação teoria e prática na concepção de Saviani (2007), Vázquez (1977) Adorno (1995) e pontuar alguns de seus desdobramentos para o campo da formação de professores. Além disso, apresenta-se uma breve reflexão sobre os conceitos de formação e semiformação com base em Adorno (1995, 1996, 2005).

A relação teoria e prática está presente em todo o processo que impulsiona o sujeito à ação, sendo, portanto, constitutiva do processo educativo, porém envolve distintas concepções relativas à formação de professores. Nesse sentido, o entendimento dessa relação suscita concepções de formação, que, por sua vez, estão inter-relacionadas com o momento histórico. Assim, como aspecto importante do debate sobre a formação inicial de professores faz-se necessário aprofundar a discussão sobre essa relação.

Parte-se do pressuposto de que há uma relação dialética entre teoria e prática e esta é entendida como uma articulação entre dois polos que constituem uma totalidade. Por totalidade, entende-se “um complexo geral estruturado e historicamente determinado” (BOTTOMORE, 1997, p. 596), o qual é operado por meio de “mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as ‘totalidades parciais’ – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam”.

2.1 A relação teoria e prática: revendo conceitos

Originado do grego, o termo teoria tinha o significado de “viagem de uma missão festiva aos lugares do sacrifício” (CANDAU e LELIS, 1999, p. 58). Assim, adquiriu, na Grécia Antiga, o sentido de observação, contemplação, reflexão. Desse modo:

A partir do pensamento platônico, a palavra passou a ser utilizada com maior frequência para significar, primordialmente, o ato de especular, por oposição a atividades eminentemente práticas. Ainda a partir de Platão, o sentido da teoria aparece muito

associado a atividades de contemplação do espírito, de mediação, de estudo, etc. (GARCIA³, 1975, p.119 *apud* CANDAU e LELIS, 1999, p. 58).

Essa forma de compreender o termo teoria, explicitada por Platão, evidencia a oposição dos termos teoria e prática que são tratados de forma polarizada. Pensamento e ação são entendidos como atividades inconciliáveis. Desse modo, na acepção clássica da filosofia grega, o termo teoria, conforme o *Dicionário Básico de Filosofia*, foi definido da seguinte forma “teoria (fr. *théorie*, do lat. e do gr. *Theoria*) [...] conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, sensível. Saber puro, sem preocupação *prática [...]” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 155). Há nessa forma de entendimento a concepção de que teoria e prática são termos separados e opostos.

Já o termo prática ou prático, conforme o *Dicionário Básico de Filosofia*, deriva do grego *praktikós*, de *prattein*: agir, realizar, fazer. Este termo:

[...] diz respeito à ação. Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta, efetiva. Ex.: "saber prático". Conhecimento empírico, saber fazer algo. Ex.: "prática pedagógica", "prática médica". Oposto a teórico, especulativo (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 155).

O senso comum ao tratar da relação teoria e prática tende a fortalecer a visão destes termos como campos distintos e opostos, assim, concebe a total autonomia de um em relação ao outro. Dentro desta visão, o planejamento e a reflexão corresponderiam aos teóricos e a execução, o fazer e a ação corresponderiam aos práticos. Reforça-se, assim, uma tendência em separar teoria e prática como instâncias inconciliáveis.

A apropriação do significado destes termos com base na noção de que eles constituem uma unidade dialética, por outro lado, pressupõe o entendimento de que entre teoria e prática há uma unidade indissolúvel que se caracteriza por reconhecer, ao mesmo tempo, a autonomia e a dependência recíproca desses polos, que são ao mesmo tempo opostos e interdependentes. Essa compreensão permite romper com as noções opostas de que a teoria comandaria a prática tornando-a dependente das ideias e mero campo de aplicação ou de que, sob o domínio da prática, a teoria se dissolveria e acabaria por anular-se a si mesma.

A visão antagonica da relação teoria e prática resultou da divisão social do trabalho e tem contribuído para legitimar os interesses de classe ao longo da história da humanidade. Como já afirmaram Marx e Engels (1998), as relações sociais de produção dividem os homens entre proprietários e não proprietários dos meios de produção. Assim, “a divisão do

³ Cf. GARCIA, Walter E. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual” (MARX e ENGELS, 1998, p. 26). Nesta perspectiva, conforme Adorno (1995c), para se chegar à origem da separação entre estes termos “tem que perseguir a divergência de teoria e práxis até a mais antiga separação entre trabalho físico e mental, provavelmente até a mais obscura pré-história” (1995c, p. 206). Segundo ele,

A práxis nasceu do trabalho. Alcançou seu conceito quando o trabalho não mais se reduziu a reproduzir diretamente a vida, mas sim pretendeu reproduzir as condições desta: isto colidiu com as condições então existentes. O fato de se originar do trabalho pesa muito sobre toda a práxis. Até hoje, acompanha-a o momento de não liberdade que arrastou consigo: que um dia foi preciso agir contra o princípio do prazer a fim de conservar a própria existência; embora o trabalho reduzido a um mínimo, entretanto não mais precisasse continuar acoplado à renúncia (ADORNO, 1995c, p. 206).

Também Gramsci (1978) revelou sua preocupação com a necessidade de “analisar e criticar as diversas formas sob as quais se apresentou na história das ideias o conceito de unidade da teoria e da prática” (p. 55). O autor menciona que este problema fora objeto de preocupação de cada concepção de mundo e de cada filosofia. O pensamento gramsciano sobre a unidade teoria e prática ancora-se na ideia de uma completa adesão entre estes termos uma vez que:

[...] toda a ação é o resultado de vontades diversas, com diverso grau de intensidade, de consciência, de homogeneidade, com todo o complexo de vontade coletiva, é claro que também a teoria correspondente e implícita será uma combinação de crenças e pontos de vista igualmente desarticulados e heterogêneos (p. 56).

Assim, na concepção de Gramsci (1978), se porventura o problema de identificar teoria e prática se instala, o faz neste sentido:

[...] construir sobre uma determinada prática uma teoria, que coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em curso, tornando a prática mais homogênea, mais coerente, mais eficiente em todos os seus elementos, isto é, potencializando ao máximo; ou, dada uma certa posição teórica, organizar o elemento prático, indispensável para se pôr em funcionamento. A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual a prática é demonstrada como racional e necessária ou a teoria como realista e racional (p. 56).

Adorno (1995c), ao se debruçar sobre os termos teoria e práxis, denuncia que o apelo à aplicação imediata da teoria, que se observa no contexto atual, de certo modo, obstaculiza o potencial crítico do pensamento e submete a própria teoria à impaciência da prática. Dessa forma, o autor esclarece que reconhecer nas teorias os fundamentos necessários que

contribuam para pensar a realidade não significa uma adesão imediata a qualquer uma delas. Ademais, defende não somente a autonomia da teoria em relação à prática bem como o caráter prático da própria teoria.

Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estrigente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que ele incide sobre o objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático (p. 204).

Adorno (1995c) ainda esclarece que a teoria no contexto atual tende a ser diretamente direcionada à prática, à ação, uma vez que se reveste de um caráter de utilidade ou de transformação. Assim, ao situar o problema da práxis na sociedade capitalista em sua conexão com o trabalho alienado, a práxis também é tida como uma “práxis social alienada”, desse modo, se realiza tão somente pela prática, tornando-se “práxis ilusória”.

O autor alerta para a impossibilidade de se resolver a questão da relação teoria e práxis por meio apenas da reflexão, da deliberação do pensamento ou até mesmo mediante a ação individual do sujeito, justamente porque a realidade objetiva é marcada pela contradição o que inviabiliza uma solução para o problema que se coloca.

Entretanto, assim como a separação de sujeito e objeto não é imediatamente revogável pela decisão autoritária do pensamento, do mesmo modo, tampouco existe unidade entre teoria e práxis: ela imitaria a falsa identidade entre sujeito e objeto e perpetuaria o princípio da dominação, instaurador da identidade, cuja derrota é do interesse da verdadeira práxis. O conteúdo de verdade do discurso sobre a unidade de teoria e práxis ligava-se a condições históricas (ADORNO, 1995c, p. 210).

Adorno (1995c) argumenta que não se pode pretender estabelecer correspondência entre pensamento e ação, uma vez que estes termos não são idênticos. Apesar de ser inevitável a compreensão de que um termo se refere ao outro e o complementa, a relação entre eles será sempre marcada pela contradição. Assim, o autor posiciona-se

O dogma da unidade entre teoria e práxis é, em oposição à doutrina a que se reporta, adialética: ele capta simples identidade ali onde só a contradição tem chance de ser frutífera. Embora a teoria não possa ser arrancada do conjunto do processo social, também tem independência dentro do mesmo; ela não é somente meio do todo, mas também momento; não fosse assim, não seria capaz de resistir ao fascínio do todo (p. 227).

Com base em Adorno (1995c), observa-se que há uma presença conflituosa de opostos, que apesar de oferecerem uma resistência mútua, ainda assim, se encontram e se

complementam, pois o que está em causa é uma disputa por reconhecimento mútuo de interdependência, que só pode ser apanhada nos processos de reflexão. O autor explica que

Se teoria e práxis não são imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria, isso é o que se quer dizer por *momento espontâneo* nas considerações que seguem. Mas a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo autônoma. Apesar disto, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela. Se a práxis fosse o critério da teoria, converter-se-ia por amor ao *'thema probandum'*, no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria (ADORNO, 1995c, p. 227, grifos no original).

Dadas as considerações de Adorno (1995c), observa-se que teoria e práxis conservam a sua identidade e independência, mas apesar disso estes termos não são tão distintos. A relação que se estabelece entre eles é de contradição, desse modo, a práxis não pode ser entendida como critério da teoria, tampouco a teoria pode se transformar em guia de ação da práxis. Na realidade, o que há é uma relação de descontinuidade, uma vez que a teoria não conduz forçosamente à prática e inversamente, além disso, é preciso compreender que um termo jamais irá se converter em outro.

Conforme Vázquez (1977)⁴ a práxis é entendida como uma atividade humana prática fundamentada teoricamente. Para ele, nem a teoria e muito menos a prática, separadamente, podem ser consideradas como práxis. Assim, na obra *Filosofia da práxis*⁵, concebe o marxismo como o único pensamento capaz de unificar a teoria e a prática com a intenção de colocar a filosofia a serviço da transformação do mundo. Por esta razão considera-se este livro fundamental para se compreender a práxis com eixo central do pensamento marxista. O autor, ao conceber o marxismo como filosofia da práxis afirma que é necessário fixar o lugar da teoria no processo prático de transformação do real.

⁴ Adolfo Sánchez Vázquez (1915 - 2011), filósofo socialista, professor, poeta e escritor espanhol naturalizado mexicano, concluiu, em 1946, o curso de Letras Espanholas na Faculdade de Literatura e Filosofia, no ano de 1955, concluiu o mestrado em Filosofia e, em 1966, doutorou-se em Filosofia na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) com a tese *Sobre a práxis*. Em 1967, publica-a com o título de *Filosofia da práxis*. O filósofo hispano-mexicano deixou como legado importantes livros como *As ideias estéticas de Marx* (1965), *Filosofia da práxis* (1967) e *Estética e marxismo* (1970) dentre outros. Sua produção filosófica está inserida no chamado marxismo não ortodoxo e resulta da tradição marxista da qual fazem parte autores marxistas como Lênin, Gramsci, Korsch, Lukács e Labriola. Em sua obra o autor revela os problemas expostos pelo marxismo, de modo especial, as questões relacionadas a arte e a estética. Assim, a fonte principal de toda a sua obra são os textos de Marx, especialmente do jovem Marx. O pensamento marxista o levou a conceber o ser humano como um ser prático e criativo. Cf. LUCAS, Ana. Disponível em <http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/1988/37_Los_Trabajos_y%20los_Dias_ASV_Cronologia_327_376.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 05 dez. 2018. p. 327 a 376

⁵ Termo criado por Antonio Gramsci (1891-1937) para substituir a expressão “marxismo”. Cf. VÁZQUEZ (1977).

Vázquez (1977) explicitou três categorias de suma importância para esta investigação: práxis, atividade teórica e atividade prática. Compreendê-las pode lançar um pouco de luz sobre a dificuldade em conciliá-las quando se fala da formação inicial de professores. Preliminarmente, torna-se necessário entender que o autor sustenta sua perspectiva da práxis como categoria central do marxismo. Assim, vê o homem como sujeito histórico, capaz de transformar o mundo natural e social. Desta feita, esclarece que “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUEZ, 1977, p. 117).

Ao iniciar o livro, o autor procura elucidar algumas precisões terminológicas. Assim, empenha-se em esclarecer, desde o princípio, porque adotou o termo “práxis” e não “prática”, segundo ele, tal escolha se justifica em função de o conceito de “prática” estar impregnado do significado em seu uso cotidiano o qual corresponde ao de atividade prática humana no sentido estritamente utilitário e pejorativo. “Por isso resolvemos empregar o termo ‘práxis, que ainda que etimologicamente aparentado como o vocábulo ‘prática’, não envolve forçosamente as conexões semânticas que observamos” (VÁZQUEZ, 1977, p. 4). O autor ainda esclarece que o termo “práxis” designa a atividade humana que produz objetos, contudo esta não poderá ser concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do termo “prático”, usualmente empregado na linguagem comum. Para Vázquez (1977) “a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (p. 5).

Vázquez (1977) explica que entre os termos teoria e prática há uma diferença e não uma oposição. Preliminarmente, é necessário entender que a teoria transforma a consciência dos homens sobre os fatos, suas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Já a prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo o que resulta em sua transformação real. Tais diferenças se articulam dialeticamente na relação teoria e prática e, somente no interior dessa relação tem, de fato, a sua existência.

Dessa maneira, é preciso esclarecer que a separação teoria e prática não é parte essencial dessa relação, assim, essa separação é entendida como uma distorção da realidade. Tal distorção origina-se, como já fora mencionado, com base na divisão social do trabalho em trabalho intelectual e trabalho manual, sendo, portanto, uma construção histórica, conforme Marx e Engels (1998). Não há entre estes termos uma distinção absoluta. Eles não existem como elementos plenamente separados, só existem em relação dialética e constituem a práxis. Desse modo, Vázquez (1977) esclarece que “[...] a práxis é, na verdade, atividade

teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (p. 241).

Vázquez (1977) explica que a atividade teórica se distingue da prática por seu objeto, finalidades e resultados. “Seu objeto ou matéria-prima são as sensações ou percepções – ou seja, objetos psíquicos que só têm uma existência subjetiva –, ou os conceitos, teorias, representações ou hipóteses que têm uma existência ideal” (p. 202-203). Assim, esclarece que

A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva. As transformações levadas a cabo pela atividade teórica com relação a esta – passagem de uma hipótese a uma teoria, e desta a outra teoria melhor fundamentada – são transformações ideais: das ideias sobre o mundo, mas não do mundo mesmo (p. 203).

Nesta concepção, a teoria somente possibilita a transformação ideal do mundo, não é, portanto, práxis. No entanto, não há práxis como atividade puramente material, dito de outro modo, sem a produção de fins e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica. Para Vázquez (1977) “[...] na medida que a atividade teórica em si não modifica realmente o mundo – mesmo que mudem nossas ideias a respeito dele – não nos parece legítimo falar de práxis teórica” (p. 204).

As contribuições de Vázquez (1977) são importantes porque trazem em seu bojo aspectos imprescindíveis para a compreensão da relação teoria e prática. Um deles seria o praticismo, ou seja, “a prática sem teoria, ou com um mínimo dela” (p. 211). O autor ao criticar o “ponto-de-vista” do “senso comum”, ou seja, o Pragmatismo, esclarece que a oposição entre estes termos tem um caráter relativo uma vez que se trata bem mais de uma diferença do que de uma oposição. Só é possível admitir a oposição absoluta “quando as relações entre a teoria e a prática são formuladas em bases falsas, seja porque esta última tenda a desligar-se da teoria, seja porque a teoria se negue a vincular-se conscientemente com a prática” (p. 210).

Para o senso comum a prática se reveste de um sentido estritamente utilitário, dito de outro modo, é esvaziada de “ingredientes teóricos.” Assim, no senso comum, conforme Vázquez (1977)

Seu praticismo se põe em evidência, principalmente, em sua concepção de verdade; do fato de nosso conhecimento estar vinculado a necessidades práticas, o pragmatismo infere que o verdadeiro se reduz ao útil, com o que solapa a própria essência do conhecimento como reprodução na consciência cognoscente de uma realidade – reproduzi-la idealmente – em nosso trato teórico e prático com ela. É preciso dizer por outro lado, que fiel ao ponto-de-vista do senso comum, do “homem da rua”, o pragmatismo reduz o prático ao utilitário, com o que acaba por dissolver o teórico no útil (p. 212).

Ainda sobre os termos teoria e prática, observa-se que diferentemente da atividade teórica, o que caracteriza a atividade prática “é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto” (VÁZQUEZ, 1977, p. 193). Desta feita, a prática se caracteriza, em sentido amplo, como atividade transformadora do mundo natural e social, sendo, portanto, real, objetiva ou material.

Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independentemente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sua transformação. A transformação dessa matéria-prima – sobretudo no trabalho humano – exige uma série de atos físicos, corpóreos, sem os quais não se poderia levar a cabo a alteração ou destruição de certas propriedades para tornar possível o aparecimento de um novo objeto, com novas propriedades (p. 193).

A atividade prática, portanto, subsiste independentemente do sujeito que a criou. Sua finalidade é a transformação real, objetiva, do mundo natural e social para satisfazer determinada necessidade humana. Vázquez (1977) ressalta que a distinção entre a atividade teórica e a atividade prática reside no fato de que a primeira existe de forma subjetiva, ou seja, os conceitos, teorias, representações ou hipóteses têm uma existência ideal. Já a segunda existe de forma objetiva, ou seja, têm uma existência real.

Mayoral (2007), ao apresentar as analogias da práxis com a atividade prática com base no pensamento de Vázquez (1977), argumenta que “A práxis é, pois, subjetiva e coletiva; revela conhecimentos teóricos e práticos (supera unilateralidades). Além do mais, e isto é básico, o trabalho de cada ser humano entra nas relações de produção relativas a um âmbito sócio-histórico” (p.332). Para a autora, “É certo que existem diferenças específicas ou autonomia entre teoria e prática. Não são idênticas” (p. 335). Este aspecto é relevante e se refere ao fato de que teoria e prática são categorias distintas, portanto quando se fala da unidade teoria e prática é necessário compreender que cada uma destas categorias conserva a sua essência.

Vázquez (1977) procura elucidar o sentido marxista da práxis. Desta feita, ao considerar a práxis como ação transformadora do homem sobre o mundo, o que pressupõe não apenas atividade prática, mas atividade prática assentada na reflexão, o autor evidencia em

seus escritos a existência de diferentes níveis de práxis, conforme o grau de consciência do sujeito no processo prático, e com o grau de criação com que transforma a matéria, convertendo-a em produto de sua atividade prática. Assim, com base nos critérios: grau de consciência e criatividade, distingue, por um lado, “a práxis criadora e a reiterativa, e, por outro, a práxis reflexiva e espontânea” (p. 246). Preliminarmente, é preciso esclarecer que para Vázquez (1977) tais distinções de nível “não eliminam os vínculos mútuos entre uma e outra práxis, nem entre um nível e outro” (p. 246).

Inicialmente, Vázquez (1977) apresenta a práxis criadora a qual se traduz na produção ou autocriação do próprio homem. Para ele, a práxis criadora “é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades ou novas situações” (p. 247). Nesta perspectiva, exige-se do homem a invenção ou criação constante de novas soluções. Entretanto, uma vez encontrada uma solução, esta não é duradoura, pois não é suficiente repetir ou imitar. Além do mais, as novas necessidades criadas pelo homem invalidam as soluções encontradas e a própria vida, com suas exigências renovadas, se encarrega de invalidá-las. Observa-se, que há uma condição de transitoriedade em tudo aquilo que parece, por vezes, como permanente. Todavia, as soluções encontradas adquirem, no tempo, validade, portanto, há a necessidade de generalizá-las e estendê-las, ou seja, repeti-las enquanto essa validade for mantida. Desta feita,

O homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidades: cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana [...] (p. 248).

Vázquez (1977) menciona que na práxis criadora há uma relação indissolúvel entre as dimensões subjetivas e objetivas, ou seja, entre o que foi planejado e o que foi realizado. Assim, na criação artística, está presente a atividade consciente do sujeito sobre uma determinada matéria, que é trabalhada ou estruturada consoante a finalidade ou o projeto que a consciência delinea. Desse modo:

Um ato objetivo, real, é precedido, por outro, subjetivo psíquico, mas por sua vez, o ato material aparece fundamentando tanto um novo ato psíquico, em virtude dos problemas que suscita, como um novo ato material, na medida em que representa o limite em que este se torna possível (p. 248).

Logo, criar significa idealizar e realizar aquilo que foi pensado. Refere-se a um processo simultâneo, que conforme Vázquez (1977) “Não se trata de dois planos que se unam

por laços meramente externos, mas sim de dois aspectos de um mesmo processo intimamente entrelaçados” (p. 249). Assim, é preciso esclarecer que o resultado definitivo estava prefigurado idealmente, entretanto o definitivo é exatamente o resultado real e não o ideal, isto significa que no decurso do projeto inicial ele sofrerá alterações uma vez que a matéria não se deixa transformar passivamente, ela oferece resistência. É impossível conhecer a matéria plenamente ou prevê-la. Assim:

[...] a consciência se vê obrigada a estar constantemente ativa, peregrinando do interior ao exterior, do ideal ao material, com o que ao longo do processo prático se vai aprofundando cada vez mais a distância entre o modelo ideal (ou resultado prefigurado) e o produto (resultado definitivo e real). Isso introduz no processo, com relação ao modelo ideal, uma carga de incerteza ou indeterminação (p.250).

Vázquez (1977) esboça os traços distintivos da práxis criadora que são: “a) unidade indissolúvel, no processo prático, do interior e o exterior, do subjetivo e o objetivo; b) indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado; c) unicidade e irrepetibilidade do produto” (p. 251). Diversamente, tem-se a práxis reiterativa ou imitativa, que se caracteriza exatamente por sua ‘repetibilidade’, ou seja, por seu caráter de repetição. Nesse caso, há uma ruptura entre a unidade do processo prático, dito de outro modo, entre o pensado e o realizado, entre o subjetivo e o objetivo.

Na práxis reiterativa “o ideal permanece como um produto acabado já de antemão que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático” (p. 258). Ela tem por base a práxis criadora já existente, ou seja, se apropria da lei que a rege. Opera-se aqui, com base em modelos antecipadamente construídos, em outras situações diversas daquela que originaram sua criação, há pouca margem para o improvável e o imprevisível, pois planejamento e realização se identificam. Assim, admite-se o pressuposto: “fazer é repetir ou imitar outra ação” (p. 258). A ação é previamente conhecida e percorre caminhos já explorados. Apesar de ter como limitação o fato de não criar nada, há um aspecto positivo nessa práxis que é a possibilidade de ampliar o já criado. Contudo, essa mesma qualidade pode impossibilitar, impedir ações criadoras, uma vez que não produz mudanças qualitativas na realidade, não a transforma criativamente.

Uma questão fundamental reside no fato de que toda atividade prática humana exige algum tipo de consciência. Contudo, os níveis de consciência envolvidos na atividade prática variam. Desta feita, a práxis criadora, reclama um elevado grau de consciência com relação à atividade realizada, na medida em que não há modelos *a priori*, o que requer uma capacidade maior de dialogar, problematizar, intervir e corrigir a própria ação. Contrariamente, na práxis

reiterativa o nível de consciência é reduzido e quase desaparece quando a atividade assume um caráter mecânico. Como o processo é dado *a priori* basta repeti-lo tantas vezes que se desejar e obter produtos iguais quantos se queira.

Vázquez (1977) considera ainda que a práxis humana – em conformidade com o grau de consciência envolvido – distingue-se em práxis espontânea e práxis reflexiva. No entanto, para o autor não há uma relação linear entre práxis reflexiva e práxis criadora e, em oposição práxis espontânea e reiterativa. De modo diverso, ao negar essa linearidade, o autor afirma a possibilidade de existência da consciência reflexiva em atividades mecânicas.

Assim, a determinação do papel desempenhado pela consciência na atividade prática, conforme Vázquez (1977), possibilitou distinguir a existência da práxis criadora e da repetitiva. Para o autor, a consciência presente no processo prático pode ser denominada de “*consciência prática*”, a qual pode ser entendida como “consciência na medida que traça uma finalidade ou modelo ideal que se trata de realizar, e que ela mesma vai modificando, no próprio processo de realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático” (p. 283). Na práxis criadora esta consciência se eleva, porém quase desaparece quando a atividade material do sujeito se reveste de caráter mecânico. O autor explica também a “*consciência da práxis*” entendida como “consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma” (p. 283-284). De qualquer modo, para o autor “Toda consciência prática implica sempre em certa consciência da práxis, mas uma e outra não estão no mesmo plano ou nível” (p. 284).

Vázquez (1977) esclarece que “a consciência da práxis vem a ser a autoconsciência da prática” (p.284) e conforme o nível de manifestação dessa autoconsciência é possível distinguir “a práxis espontânea e a práxis reflexiva”. O que as qualifica, segundo o autor, é o nível de consciência empregado, superior num caso, inferior ou quase nulo em outro. O autor argumenta que “O que pode faltar nessa atividade não é tanto a consciência prática, mas sim certa consciência da práxis, e é isso que determina a espontaneidade do processo criador” (p. 285). O autor alerta que não se deve confundir a práxis espontânea com uma suposta práxis inconsciente que exclua a consciência por esta supor uma aparente relação com o processo prático. Com relação à práxis criadora, afirma que ela pode ser reflexiva e espontânea, em maior ou menor grau, já a práxis reiterativa envolve um nível de consciência pequeno, apesar disso, não pode ser considerada espontânea. Há uma oposição entre a prática criadora e espontânea com a práxis mecânica, repetitiva.

As contribuições de Vázquez (1977) acerca da unidade teoria e prática bem como o grau de consciência envolvido nos diferentes níveis de práxis são aspectos fecundos para a

análise do material empírico que objetivou apreender qual a compreensão dos sujeitos participantes do estudo em relação ao tema desta investigação. Desse modo, corrobora-se o posicionamento do autor ao afirmar que “A atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência” (p. 189). Assim, ao considerar tais contribuições, pretende-se analisar as possibilidades e os limites da articulação teoria e prática (práxis) na formação inicial de professores no âmbito do Pibid, considerando os diferentes níveis de práxis e apontar, se de fato, esta formação está ancorada na ideia de práxis ou se caracteriza como semiformação.

É importante ressaltar que a base da formação inicial de professores pressupõe tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Assim, não se pode atribuir a primazia da prática sobre a teoria ou vice-versa. Conforme explica Souza (2001) o binômio teoria e prática possibilita ao homem agir de forma consciente na concretização de todas as suas ações.

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade (p. 7).

Imbernón (2004) afirma que “as práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral dessas relações e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa” (p. 64).

2.2 A relação teoria e prática na educação

São os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam com essa realidade que lhes é própria seu pensamento e os produtos desse pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX, 1965, p. 22).

No campo educacional, a relação conflitiva dos polos teoria e prática manifesta-se distintamente em diferentes perspectivas teóricas ou tendências pedagógicas, podendo haver, de um lado, o predomínio da teoria sobre a prática e, de outro, a subordinação da prática à teoria. No debate sobre formação de professores, em particular, há, por um lado, uma tendência em separar e até mesmo em opor os termos de forma inconciliável: teoria – conhecimento e prática – ação e, por outro lado, uma tendência a unificá-los, negando sua distinção. Esses posicionamentos expressam os problemas e contradições da sociedade capitalista que “privilegia a separação trabalho intelectual – trabalho manual e,

consequentemente, a separação entre a teoria e a prática” (CANDAU e LELIS, 1999, p. 57).

Saviani (2007) considera que, do ponto de vista da Pedagogia, desdobram-se duas grandes tendências nas quais podem ser agrupadas as diferentes concepções de educação. Estas podem ser assim interpretadas

[...] a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta à aquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática (p.103).

Ao analisar as tendências que se expressam conforme as transformações no modo de produção capitalista, Saviani (2007) esclarece que no primeiro grupo encontram-se as diversas modalidades de “pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga”. Já no segundo grupo, encontram-se “as diferentes modalidades da pedagogia nova”. Ainda, de acordo com o autor, nas primeiras “a preocupação centra-se nas ‘teorias do ensino’, enquanto que no segundo caso, a ênfase é posta nas ‘teorias da aprendizagem’” (p.103). O problema fundamental da primeira tendência, dominante até o final do século XIX, porém ainda bastante influente no século XX, se exprimiria na pergunta “como ensinar” e, como possível resposta, buscava-se a formulação de métodos de ensino. A segunda tendência, que ganhou predominância ao longo do século XX, tem sua ênfase no “como aprender”, contribuindo para a propagação do lema “aprender a aprender”.

Do ponto de vista das concepções tradicionais, conforme Saviani (2007), o professor era o centro do processo de ensino-aprendizagem e sua principal tarefa era transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, de acordo com uma gradação lógica, o qual deveria ser assimilado pelos alunos. “Neste contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor com a conseqüente assimilação pelo aluno” (p. 104). Já nas correntes renovadoras⁶ os educandos se tornam o centro do processo e a escola é concebida como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que realizam a própria aprendizagem mediante a interação entre si e com os professores. Nesse caso, a tarefa do professor é acompanhar os alunos e auxiliá-los em sua aprendizagem. Desta feita,

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos

⁶ Saviani menciona os precursores destas correntes “(Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche (Suchodolski, 1978) chegando até o movimento da Escola Nova, às pedagogias não diretivas (Snyders, 1978), à pedagogia institucional (Lobrot, 1967; Oury, Vasquez, 1967) e ao construtivismo.”(SAVIANI, 2007, p. 104). Para ele todas apoiam-se na questão de como aprender, ou seja, nas teorias da aprendizagem.

ou processos de aprendizagem. Tais pedagogias se caracterizam pelo primado da prática sobre a teoria. Esta deve subordinar-se àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados oriundos da própria atividade do aluno com o acompanhamento do professor (p. 104).

Saviani (2007) esclarece que nos séculos XVII, XVIII e XIX privilegiavam-se “os métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação” (p. 104). Dessa forma, “emerge uma nova concepção pedagógica com um novo modelo de formação docente, cuja matriz pode ser localizada em Dewey [...]” (p. 105). Neste modelo de formação a ênfase está na experiência.

Assim, ao comparar as respectivas tendências pedagógicas, Saviani (2007) mostra que, por um lado, na tendência tradicional, a ênfase recai sobre a teoria e o papel do professor é reforçado, pois é ele quem detém os conhecimentos elaborados e fundamentados teoricamente, sendo, portanto, incumbido de ensiná-los aos alunos empregando os métodos de ensino, por outro lado, na tendência renovadora, a ênfase recai sobre a prática e o papel do aluno é reforçado, pois ele só poderá aprender na atividade prática com método de aprendizagem que lhe permita construir os próprios conhecimentos.

Saviani (2007) critica como a relação teoria e prática é aparentemente tratada pelo senso-comum. O autor esclarece que o senso-comum concebe a recorrente oposição teoria e prática como sendo resultante do contraponto das duas tendências pedagógicas – tradicional e renovada – e se manifesta como contraposição entre professor e aluno. Segundo ele, os alunos reivindicam a primazia da prática – tendência renovada – enquanto os professores tendem a reivindicar a primazia da teoria – tendência tradicional – o que acaba por desconsiderar a relação dialética entre estes termos. Como consequência, o problema não se resolve e configura-se como um dilema. Desse modo, o autor esclarece que

Na raiz do dilema está o entendimento da relação teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E na medida, em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno (p.107).

Para Saviani (2007) teoria e prática são admitidas como aspectos importantes do processo pedagógico, sendo, portanto, indissociáveis tal qual a relação professor-aluno. Na tentativa de apresentar uma solução para o dilema o autor recorre à lógica dialética formulada a partir de Hegel. Desta forma, esclarece que se trata “de um procedimento que nos permite

captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem em si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico [...]” (p. 108). Assim, conclui que considera o problema da relação teoria e prática formulado com base no entendimento dialético. Para o autor estes elementos são essenciais e distintivos da experiência humana e, portanto, devem ser considerados em suas diferenças e indissociabilidade. Nesta perspectiva, o autor argumenta que:

Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática (p. 108).

Desse modo, a teoria esclarece a prática de modo a torná-la mais coerente, consistente e eficaz. Consequentemente, a prática da mesma maneira depende da teoria uma vez que sua consistência é determinada pela teoria. “Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo a sua característica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir” (SAVIANI, 2007, p. 108). Assim, “[...] quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2007, p. 109). Para o autor, teoria e prática ao serem examinadas dialeticamente não se excluem mutuamente. Na realidade são opostos que se incluem e dessa forma abrem caminho para a consideração da unidade teoria e prática. Ao aprofundar o exame no terreno da linguagem, o autor considera que no interior da oposição teoria e prática sugere-se a oposição verbalismo-ativismo, portanto, “[...] o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo; do mesmo modo, o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem prática” (p. 109).

Nesta perspectiva, toda atividade consciente do homem é dirigida pela unidade teoria e prática, uma vez que na forma histórico-social da atividade-trabalho, estão sempre envolvidos, simultaneamente, conhecimentos teóricos e práticos, ou seja, toda atividade consciente do homem terá como base a articulação teoria e prática. Daí decorre a importância da articulação teoria e prática na formação inicial de professores que se pretendeu ilustrar ao longo das discussões aqui expostas.

Por entender que a relação teoria e prática é fundamental para a formação docente e por considerar que a docência é práxis e que a práxis é parte essencial do fazer pedagógico, nesta pesquisa considera-se que no processo de formação do professor não se pode dar maior

ênfase à teoria ou à prática, como se fossem elementos passíveis de dissociação. Diversamente, considera-se que é primordial reconhecer que a formação teórica, constituída por uma formação científica e acadêmica que englobe saberes científicos e pedagógicos ligados a área de atuação, assim como a formação prática, oferecida em contextos significativos que assegurem a experiência profissional no ambiente escolar, são tidas como distintas etapas de um mesmo processo formativo e são, portanto, imprescindíveis para a formação do educador e para a práxis pedagógica.

2.3 Formação e semiformação: o paradoxo da formação contemporânea

O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem se dar conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. Como pôde um país tão culto como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, a barbárie (MAAR, 1995, p.15).

Ao considerar a epígrafe acima, entende-se que a formação inicial de professores requer, dentre outras coisas, compreender a relevância de uma formação verdadeiramente emancipatória que permita aos que dela participam intervir na realidade de forma consciente. Se porventura esta formação não possibilitar aos futuros professores a compreensão da Educação como o local onde se desenvolve o pensamento crítico e a autonomia dos sujeitos, corre-se o risco de convertê-la em semiformação. Desse modo, faz-se necessário assegurar não somente a articulação teoria e prática mas também que a formação docente não se converta em semiformação.

A categoria formação é muito importante para se pensar a formação inicial de professores, assim, nesta investigação busca-se uma melhor compreensão de como este aspecto foi apresentado na concepção adorniana. Preliminarmente, no entanto, faz-se necessário o entendimento de como Adorno (2005) analisou criticamente este tema na sociedade contemporânea. Para ele, a formação humana é tida como incompleta, fundamentada na barbárie e impregnada por conceitos ideológicos, além disso, há uma simplificação ou redução do conhecimento.

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade — a velha ficção — preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais

aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. (ADORNO, 2005, p. 2).

O autor se refere à crise da formação cultural, desse modo, argumenta que apesar de toda informação que se difunde, “a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual” (2005, p. 2). Além do mais, o autor considera que o problema da semiformação é complexo e requer aprofundamento teórico. Assim, explica que a sociedade contemporânea tem negado cada vez mais ao indivíduo os pressupostos de sua formação. Para ele, a cultura permanece sempre em um conflito entre o excessivo distanciamento em relação à realidade e também na completa absorção na prática. Apesar de todo o avanço científico e cultural a sociedade ainda não conseguiu alcançar uma educação verdadeiramente emancipatória, portanto, encontra-se envolta pelo paradoxo quanto mais evoluída menos esclarecida.

Sem dúvida, na ideia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem status e sem exploração, e tão logo ela se deixa contaminar com isso e se imiscui nas práxis dos fins particulares dignificados como trabalho socialmente útil, ela comete sacrilégio a si mesma. Ela, no entanto, não se torna menos culpada por sua pureza, que se torna ideologia (2005, p. 4-5).

Adorno (1995a) retoma o programa de Kant que define que o “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade” (KANT *apud* ADORNO, 1995a, p. 169), desse modo, esclarece que para Kant este estado de menoridade é auto-inculpável posto que sua causa não é a ausência de entendimento, mas não ter a iniciativa de utilizar-se do entendimento sem a orientação de outras pessoas. Nesta perspectiva, o autor alerta para a necessidade de uma formação emancipatória voltada para a autonomia dos sujeitos.

Preliminarmente, torna-se necessário relembrar que na *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, Adorno e Horkheimer (1969) esclarecem que a finalidade do projeto do esclarecimento (*Aufklärung*) era desencantar o mundo, substituir o alegórico por uma razão esclarecedora. Desta feita, o esclarecimento foi considerado fundamental para que o ser humano pudesse alcançar a sua autonomia e usar o seu próprio entendimento. No entanto, os autores esclarecem que este projeto fracassou. O esclarecimento, contrariamente, não conduziu o indivíduo à autonomia, mas culminou num processo de semiformação (*Halbbildung*) que promoveu a perda da identidade e a reificação do indivíduo. Adorno (1995a) afirma que “Uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo” (p.71).

As reflexões filosóficas de Adorno e Horkheimer sobre a educação, contribuíram, sobremaneira, para balizar críticas ao processo formativo atual dos indivíduos que, conforme o autor, forma para a dominação, ou seja, a educação não diz respeito à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. O sistema educacional do ponto de vista adorniano forma os indivíduos para submeterem-se passivamente ao processo de semiformação que induz ao conformismo. Portanto, “[...] o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas” (ADORNO e HORKHEIMER, 1969, p. 22).

A formação para a emancipação é um processo importante para desvelar as condições de uma estrutura de dominação dos indivíduos. Desta feita, compete à educação, portanto, por meio da crítica à semiformação (*Halbbildung*), demonstrar as contradições existentes na formação social efetiva com vistas a sua própria emancipação. Os problemas observados na educação atual, portanto, resultam de um empobrecimento da formação (*Bildung*) que se transformou em semiformação (*Halbbildung*). Portanto, Adorno (1969) defende o esclarecimento com base na relação educação/formação e emancipação.

Para um melhor entendimento das críticas de Adorno (2005) ao sistema educacional contemporâneo, faz-se necessário compreender o que o autor entende por formação. Esta apreensão é fundamental para que se saiba antecipadamente a concepção de formação inicial de professores que se pretende ilustrar por meio desta investigação. Assim, com base em seu ensaio *Teoria da Semicultura* (2005) observa-se que a formação para o autor é sempre entendida como formação cultural “pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (p. 2). Ademais, “a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação” (p.2).

Como mostra a epígrafe acima uma das preocupações de Adorno centrava-se justamente no receio de que a formação cultural pudesse conduzir à barbárie. Outra ideia importante do autor é “A formação tem como condições a autonomia e a liberdade” (p. 8). Por sua vez, é igualmente importante compreender também o que o autor define por semiformação. Desse modo esclarece que

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perdem à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. O fato de que seu nome tenha adquirido hoje as mesmas ressonâncias, antiquadas e pretensiosas, de "educação popular" não indica que esse fenômeno tenha desaparecido, e sim que seu contraconceito, precisamente o de formação - único que lhe dava certo sentido -, perdeu sua atualidade (ADORNO, 2005, p. 7).

Ao tratar das considerações sobre formação na sociedade contemporânea Adorno (2005) afirma cabalmente que esta perdeu sua atualidade. Na realidade, segundo o autor, a formação no contexto atual foi substituída por informações pontuais, desconectadas, intercambiáveis e efêmeras.

O semiculto se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo, em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência — a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo — fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (p.15).

A preocupação de Adorno com a cultura aparece também na obra *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, de 1947, escrita em parceria com Max Horkheimer. Nesta obra, os autores afirmam que “Com a propriedade burguesa, a cultura se difundiu. Ela havia empurrado a paranoia para os recantos mais obscuros da sociedade e da alma” (ADORNO e HORKHEIMER, 1969, p. 93). Contudo, conforme os autores, “a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente” (p.93). Assim sendo, argumentam que “Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via subjugada a um processo de reificação” (p.93). Dessa forma, os autores alertam para a conversão da teoria em mercadoria,

A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são um esforço incômodo e inútil. O aspecto evolutivo do pensamento, e tudo o que é genético e intensivo nele, é esquecido e nivelado ao imediatamente presente, ao extensivo. A organização atual da vida não deixa espaço ao ego para tirar consequências espirituais. O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade (ADORNO e HORKHEIMER, 1969, p. 93)⁷

Na *Dialética do esclarecimento* os autores procuram desvelar como a cultura se converteu em uma mercadoria. Para tanto afirmam que a cultura na sociedade contemporânea não chega a criar raízes profundas na consciência dos indivíduos. Esta situa-se na superficialidade dos fatos cotidianos isolados. Eles também advertem que há uma rejeição às

⁷ Ver: Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento. In: **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Theodor W. Adorno & Max Horkheimer (1969). Disponível em <<http://antivalor.vilabol.uol.com.br>> Acesso 13 dez. 2016.

relações conceituais uma vez que isto exige um esforço considerado inútil pelos indivíduos. No que diz respeito à formação do indivíduo, tem-se apenas a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos com a finalidade de atender às demandas da sociedade e aumentar o valor mercantil da personalidade. Nessa perspectiva, de acordo com os autores, a autorreflexão do espírito, que se opõe à paranoia, sucumbe.

Adorno considera relevante o tema da formação em seu sentido mais amplo. O autor afirma no ensaio *A filosofia e os professores* (1995a) “a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos [...]” (p. 64). Além do mais, ela corresponde “à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-se de modo produtivo na consciência [...]” (p. 64).

Adorno (2005) enfatiza, por conseguinte, o papel da educação na formação da consciência crítica. Contudo, conforme o autor, a formação dos indivíduos na sociedade contemporânea tem sido guiada pela racionalidade instrumental e pela dominação exercida pelo poder ideológico da indústria cultural⁸, o que tem contribuído para a substituição da *Bildung* (formação cultural) em *Halbbildung* (semiformação). Em suas análises sobre o sistema educacional contemporâneo, o autor mostra que o problema da semiformação tem contribuído para a propagação de um ensino superficial, medíocre, acrítico e empobrecido de experiências formativas. O autor adverte:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 2005, p. 2).

Para o autor propor reformas pedagógicas não resolveria o problema uma vez que estas não trariam alterações substanciais capazes de interferir na crise da formação cultural da sociedade contemporânea, ao contrário, tais reformas conduziriam à redução das exigências

⁸ Este tema foi tratado pela primeira vez em 1947 no livro *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, escrito em parceria com Max Horkheimer (1895-1973).

necessárias aos que estão sendo educados e levariam à desconsideração do poder da realidade extrapedagógica na formação dos indivíduos e isto acabaria por reforçar esta crise.

O problema da semiformação corresponde a um tendência objetiva da sociedade e resulta do seu modo de produção e reprodução. Para além da semiformação, conforme Maar (1995), “É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado” (p. 27).

De qualquer modo, a formação dos indivíduos na sociedade contemporânea tem sido guiada pela urgente necessidade da qualificação para o mercado de trabalho realizada em cursos aligeirados e/ou à distância nos quais o conhecimento é adquirido como uma mercadoria, além disso, o conhecimento a ser ensinado deve ter uma aplicação imediata. Por fim, para o filósofo frankfurtiano “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (2005, p.18).

Nesta perspectiva, a formação dos sujeitos nos cursos de licenciatura deveria estar voltada para a emancipação e superação da visão pragmatista de que todo o conhecimento possui um caráter prático utilitário, construir-se na práxis compreendendo o sentido da ação pedagógica e, assim, construir uma identidade profissional que valorize tanto a formação cultural quanto a consciência crítica. Portanto, a formação inicial de professores não pode distanciar-se da ideia de práxis uma vez que toda ação consciente do homem é guiada por uma atividade teórico-prática e tampouco aproximar-se da ideia de semiformação uma vez que não é suficiente possuir informações sobre determinados fenômenos sem que a consciência possa atuar com autonomia na transformação da realidade social.

3 O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Nesta seção discute-se as políticas de formação inicial de professores publicadas após a LDBEN n.º 9.394/1996 com destaque para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), programa do MEC, sob a coordenação da Capes e vinculado à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). Para tanto, procura-se apreender as ideias subjacentes às políticas públicas de formação inicial de professores declaradas em seus atos normativos com a finalidade de entender como a relação teoria e prática adquiriu forma e significado nos discursos presentes nestes documentos.

Nessa perspectiva, a compreensão do Pibid, como programa inserido na política educacional, fundamenta-se em Santos (2010) que enumera alguns cuidados necessários para estudar, discutir e analisar uma política educacional⁹:

Em primeiro lugar, é preciso considerar os contextos em que essas políticas estão sendo produzidas: o local e o internacional. [...]

Em segundo lugar, é importante observar que os textos políticos são produzidos por meio de confrontos, lutas, acordos e consensos que o texto final busca quase sempre apagar, mas que ficam registrados, às vezes, de forma mais clara e, outras vezes, de maneira bem sutil, cabendo ao leitor ou ao analista buscar descobri-los. [...]

Em terceiro lugar, julgo que é necessário entender que os documentos oficiais representam um conjunto de propostas que indicam as ideias hegemônicas em um determinado período e em um determinado contexto. [...]

Em quarto lugar, o discurso político do Estado, como discurso oficial, representa também o ideário de uma época, podendo não se realizar ou se realizar apenas parcialmente [...]

Em quinto lugar, há que se levar em conta as políticas em outras áreas que se relacionam com a educação (p. 835-836).

O método de análise sugerido por Santos (2010) mostra que o contexto político e social em que são gestadas as políticas educacionais diz muito sobre as decisões que são tomadas pelos órgãos oficiais. Outro ponto importante é o fato de que estes textos são produzidos em meio ao embate de ideias que por vezes são suprimidas na versão final dos documentos, mas, mesmo assim, ainda permitem ao investigador localizar indícios do que fora discutido. Há que se considerar que as ideias predominantes que estão expostas nos atos normativos estão impregnadas dos valores e crenças advindos do contexto. E, por último, deve-se considerar as políticas pensadas para outras áreas, como a saúde, o emprego, a habitação e salários. A autora afirma que “Sem uma melhor distribuição de renda não é possível uma melhora significativa do desempenho escolar” (p. 836).

⁹ Santos (2010) se fundamenta, entre outros, em Dale (1989), Goodson (1995), Ball (1992, 1994, 2004, 2007 e 2009), Ozga (2000), Apple (2001), Whitty (2002), e Torres (2004).

Uma vez definido o método de análise é fundamental delimitar o período que foi abrangido pelo estudo, dessa forma, parte-se da análise dos documentos oficiais que foram publicados durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) bem como as políticas mais recentes. Não há a pretensão de fazer uma análise linear de todos os atos normativos. O que se pretende é buscar em tais documentos elementos para discutir a relação teoria e prática na formação inicial de professores. Assim, a investigação elege como ponto de partida a LDBEN n.º 9.394/1996 e as principais políticas públicas do Governo Federal para a formação inicial de professores propostas após a promulgação da supracitada Lei. E, na sequência, são analisados os atos normativos que tratam do Pibid com a pretensão de compreender como a relação teoria e prática foi concebida no discurso oficial.

3.1 A formação inicial de professores no Brasil pós LDBEN n.º 9.394/1996

Para uma melhor compreensão das ideias subjacentes ao Pibid recorreu-se inicialmente a análise dos documentos que foram publicados antes de sua criação. Esta tarefa foi necessária para compreender as políticas públicas para a Educação que influenciaram o poder público na criação do programa de bolsas para a formação inicial e continuada de professores, no entanto, considerando o fato de que as transformações sociais estão sempre em movimento, fez-se necessário analisar também os documentos mais recentes que tratam do Pibid.

A busca pelos documentos teve início em junho de 2015 e foi encerrada em dezembro de 2018. Os documentos disponíveis no *site* da Capes compreendem o ano de 2007, quando o programa foi criado até o final de 2018 quando as buscas foram encerradas. Os documentos analisados foram Decretos, Leis, Portarias, Pareceres, Relatórios e Editais. O procedimento adotado foi a análise documental a qual é “constituída por duas etapas: uma primeira de recolha dos documentos e uma segunda de análise [...]” (CALADO e FERREIRA, 2005, p. 3).

O quadro 1 a seguir reúne os documentos que tratam da formação inicial de professores que foram publicados antes da criação do Pibid e, que, de certa forma, se relacionam com a criação do programa bem como os documentos mais recentes:

Quadro 1: Legislação referente à formação inicial de professores no Brasil (1996-2018)

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO DO DOCUMENTO
LDBEN n.º 9.394/1996 (20/12/1996)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Título VI - Dos Profissionais da Educação Art. 61 a 67); (Título IX - Das Disposições Transitórias Art. 87).
Decreto n.º 3.276/1999 (06/12/1999)	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
Lei n.º 010172/2001 (09/01/2001)	Institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010).
Parecer CNE/CP n.º 9/2001 (08/05/2001)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.
Parecer CNE/CP n.º 27/2001 (02/10/2001)	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.
Resolução CNE/CP n.º 1/2002 (18/02/2002)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CES n.º 1.301/2001 (06/11/2001)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura). Publicado no Diário Oficial da União de 7/12/2001.
Resolução CNE/CES n.º 14/2002 (13/03/2002)	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.
Resolução CNE/CES n.º 13/2002 (13/03/2002)	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.
Resolução CNE/CES n.º 18/2002 (13/03/2002)	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras
Resolução CNE/CES n.º 3/2003 (18/02/2003)	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática.
Resolução CNE/CES n.º 7/2004 (31/03/2004)	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
Parecer CNE/CP n.º 5/2005 (13/12/2005)	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006
Parecer CNE/CP n.º 3/2006 (21/02/2006)	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. publicado no Diário Oficial da União de 11/4/2006
Lei n.º 11.273/2006 (06/02/2006)	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.
Decreto n.º 5.800/2006 (08/06/2006)	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.
Decreto n.º 6.094/2007 (24/04/2007)	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.
Lei n.º 11.502/2007 (11/07/2007)	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.

Resolução CNE/CES n.º 7/2007 (4/10/2007)	Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
Resolução CNE/CEB n.º 2/2009 (28 /05/2009)	Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
Lei n.º 13.005/2014 (25/06/2014)	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Edital Capes/UAB n.º 75/2014 (19/12/2014)	Oferta de vagas em cursos superiores na modalidade a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil
Parecer CNE/CP n.º 2/2015 (09/06/2015)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (01/06/ 2015)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Decreto n.º 8.752/2016 (09/05/2016)	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Portaria Gab n.º 158/2017 (10 /08/ 2017)	Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.
Portaria MEC/Capes n.º 38/2018 (28/02/2018)	Institui o Programa de Residência Pedagógica.

Fonte: Autora (2018), com base em informações divulgadas no Portal do MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-peceres-e-resolucoes>>.

Uma referência para a discussão sobre as atuais políticas de formação de professores para a Educação Básica é certamente a LDBEN n.º 9.394/1996 com seus desdobramentos, rupturas, continuidades, avanços e retrocessos. Nesta perspectiva, faz-se necessário discutir as políticas docentes no nível federal bem como os programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da rede pública da Educação Básica que foram criados após a promulgação da mencionada Lei. Em seu Art. 61 a Lei estabelece como um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação “a associação entre teorias e práticas” (BRASIL, 1996, p. 26), contudo, faz-se necessário investigar se, de fato, o que está posto no documento tem sido priorizado nas políticas públicas e programas recentes de formação inicial e continuada de professores.

A LDBEN n.º 9.394/1996 ao mesmo tempo que estabelecia a necessária formação do professor em nível superior também estabelecia a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e do Curso Normal Superior. Tais ISEs, conforme o Governo Federal, se responsabilizariam pela formação inicial e continuada em razão de não existir um sistema

único de formação, constituindo-se, portanto, em um sistema fechado de formação de professores para a Educação Básica. A criação dos ISEs, conforme Scheibe (2003), revela a intenção de impor um modelo de formação docente em nível superior, porém destituído de uma formação universitária.

As regulamentações decorrentes dessa lei revelaram claramente a intenção de impor um modelo de formação docente, que, embora apareça vinculado ao nível superior, apresenta-se em grande parte desvinculado de uma formação universitária, passando a constituir-se numa preparação técnico-profissionalizante, que acrescenta pouco à formação de nível médio, até então vigente (SCHEIBE, 2003 *apud* SCHEIBE e VALLE, 2007, p. 266).

Além disso, Scheibe (2002) destaca que a LDBEN n.º 9.394/1996, ao criar os Institutos Superiores de Educação para a formação de professores da Educação Básica e o Curso Normal Superior para a formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelece “um modelo de formação com forte apelo à qualificação técnica destes profissionais, desvinculada da produção do conhecimento” (SCHEIBE, 2002 *apud* SCHEIBE, 2008, p. 46). O que coloca em evidência a supervalorização da prática em detrimento dos conhecimentos teóricos necessários à formação inicial de professores para todos os níveis da Educação Básica.

A criação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores gerou muitas críticas entre aqueles que consideravam que tal medida poderia agravar ainda mais a qualidade da formação dos professores. Freitas (2007), Saviani (2008¹⁰; 2009) e Scheibe (2003; 2008) destacam que a mudança no locus de formação prevista na Lei facultou a proliferação da oferta de cursos com baixa qualidade ao propor uma formação aligeirada com módicos investimentos e pouca consistência em pesquisa científica. Para Saviani (2009), “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (p. 148).

Para dar continuidade às mudanças nas propostas de formação docente, o Governo Federal publica o Decreto n.º 3.276/1999¹¹. O documento mantém os Institutos Superiores de Educação e concede às universidades, aos centros universitários e outras instituições o direito de ofertar cursos de licenciatura para a formação de docentes para atuar no magistério da

¹⁰ Cf. SAVIANI, 2008, p. 218-221.

¹¹ Cf. BRASIL. Decreto n.º 3.276/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF, 06 de dezembro de 1999. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-Publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 14 mai. 2018.

Educação Básica, vale ressaltar que no texto da LDBEN n.º 9.394/1996 esta formação era exclusiva dos Institutos Superiores de Educação.

Com relação à formação de professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme o Decreto presidencial n.º 3.276/1999, esta seria oferecida exclusivamente em Cursos Normais Superiores. Além destes aspectos, merecem destaque também a necessidade de existir uma estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para promover a articulação teoria e prática, a definição de competências a serem desenvolvidas pelos professores da Educação Básica as quais seriam definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs)¹² que deveriam assegurar uma formação básica comum tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹³ (BRASIL, 1999). As DCNs ressaltam a primazia da prática na formação dos professores e revelam uma preocupação com a instrumentalização técnica do professor para atuar na sala de aula, portanto no discurso oficial sobre a formação inicial de professores a ênfase recai sobre a prática.

O Decreto n.º 3.276/1999 além de sinalizar a mudança no locus da formação docente, conforme Shiroma e Evangelista (2003), deixa transparecer a figura de um novo tipo de professor, preparado para formar cidadãos com a mentalidade apropriada aos interesses do sistema capitalista. Kuenzer (1999) explica que as transformações no âmbito das relações sociais e no mundo do trabalho, no final do século XX, colocaram em andamento novas demandas de educação que estabeleceram a configuração de uma nova pedagogia:

Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (p. 166).

As políticas do Governo Federal (1995 - 1999) mostram as principais mudanças que se efetivaram com as reformas educacionais contemporâneas, especialmente a partir de 1990, observa-se, conforme Kuenzer (1999), que as novas políticas congregam uma concepção de educação que articula formação e mercado, desse modo o conjunto de reformas:

¹² Cf. Parecer CNE/CP n.º 009/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 14 mai. 2018.

¹³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - são um conjunto de referenciais elaborados pelo Ministério da Educação para o Ensino Fundamental I para cada disciplina a ser oferecida nesta etapa da Educação Básica. Os PCN objetivavam estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou elaboração da proposta curricular dos estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino de 1ª a 4ª série e estão divididos em 10 volumes. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>> Acesso em 14 mai. 2018.

[...] inclui o novo modelo de formação de professores, respondendo às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro (p. 176).

Notadamente, as reformas educacionais estão em consonância com as transformações produtivas que afetam o mundo do trabalho e as relações sociais e econômicas. Observa-se uma forte tendência em adequar a Educação às regras da política de mercado econômico sob a ótica da nova ordem mundial, propõe-se uma redefinição dentro do cenário econômico internacional.

No final século XX, houve uma busca incessante pelo reconhecimento da importância dos professores na preparação das futuras gerações para o desenvolvimento econômico da nação, todavia, não se verificou na prática a valorização dos profissionais da educação, conforme Gatti e Barretto (2009) “os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação as tarefas que lhe são atribuídas” (p. 247). Observa-se um discurso em defesa da democratização da Educação Básica e de melhorias na formação dos professores com o intuito de elevar a qualidade do ensino, no entanto, é nuclear reconhecer que tudo o que foi discutido e pensado ainda não se reverteu na solução para um dos piores entraves do Brasil que é a qualidade da Educação Básica. Gatti (2014) esclarece que:

Temos problemas com a alfabetização de crianças no país, como mostram as avaliações nacionais e regionais, e como se evidencia pela preocupação do governo federal lançando a política de “alfabetização na idade certa”. Não temos coerência entre a política de formação inicial de professores e as necessidades da educação escolar e sua qualidade, especialmente em seus níveis iniciais (p.38).

Para Oliveira (2011) as reformas educacionais no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foram marcadas pela fragmentação e descontinuidade. No entanto, o direito à educação foi ampliado pela Emenda n.º 14/1996 para todos os brasileiros, do nascimento ao Ensino Médio com prioridade para o Ensino Fundamental. Além disso, o foco das reformas educacionais priorizou a gestão, com vistas a promover a ampliação do acesso à Educação Básica “por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica” com base nos “princípios da economia privada” (p. 326).

No governo de FHC, conforme Oliveira (2011), a educação escolar foi reestruturada nos aspectos relativos à organização, à redefinição de currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à avaliação por meio do Sistema Nacional de Avaliação

(SAEB) e Exame Nacional de Cursos (ENC), à gestão e financiamento com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Neste período, a LDBEN n.º 9.394/1996 foi promulgada, tornando-se um marco desse governo.

As reformas educacionais instituídas na década de 1990 caracterizaram-se por um modelo de gestão com “maior flexibilidade, descentralização e desregulamentação” (OLIVEIRA, 2011, p. 333). O que favoreceu sobremaneira para que as experiências e modelos de organização escolar se tornassem cada vez mais dispersos assim como para as descontinuidades de políticas nas esferas estaduais e municipais, “mais uma vez as políticas eram de governo e não de Estado¹⁴. Os riscos dessa dispersão são justamente contribuir ainda mais para o quadro de fragmentação a que se assiste na educação básica brasileira” (p. 333).

Saviani (2017) destaca que “outra característica estrutural da política educacional brasileira que opera como um desafio para a construção do Sistema Nacional de Educação é a descontinuidade” (p. 29). O autor destaca que a marca da descontinuidade¹⁵ evidencia-se no adiamento da erradicação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental. Assim, para o autor essa “protelação significa o adiamento constante do enfrentamento dos problemas” (p.32).

No caso do Brasil, é importante ressaltar que o grande problema não se resume na implementação de uma política de Estado ou de Governo, mas na falta de continuidade das políticas educacionais de um modo geral, conforme Saviani (2017), o problema está na protelação da busca de solução para problemas pontuais da educação brasileira como a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental.

Outra iniciativa importante foi a promulgação da Lei n.º 010172/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). O PNE, conforme Dourado (2010), está

¹⁴ “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 às 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” (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

¹⁵ A universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo estavam previstos na Constituição de 1988, nas disposições transitórias, assim, o Poder Público em um prazo de dez anos deveria destinar 50% do orçamento educacional para o alcance dessa meta. Com a Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) estendendo o prazo para mais dez anos para o alcance da meta acima mencionada. A LDBEN n.º 9.394/96 instituiu a década da educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) criado com a Lei n.º 010172, de 9 de janeiro de 2001 também estendeu este prazo por mais dez anos. Quando encerrou-se o prazo do FUNDEF em 2006, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estendendo o prazo para 14 anos, ou seja, até 2020. Na sequência foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que estabeleceu o prazo de 15 anos, ou seja, projetou a meta para 2022. Cf. SAVIANI, 2017, p. 27-42.

previsto na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 214¹⁶. Em linhas gerais, trata de questões referentes aos níveis e modalidades da educação escolar, da gestão, do financiamento e dos profissionais da educação e constitui-se em mais um preceito com o propósito de auxiliar a solução do direito à educação no Brasil. Conforme o autor:

O PNE, apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento. Outro aspecto a ser realçado refere-se à dinâmica global de planejamento adotada, em que não se efetivou a organicidade orçamentária para dar concretude às metas do PNE, na medida em que o Plano não foi levado em conta no processo de elaboração do Plano Plurianual (PPA) e de suas revisões. Esse cenário é revelador de um dos seus grandes limites estruturais (DOURADO, 2010, p. 684-685).

A princípio, Dourado (2010) esclarece que “o PNE não se converteu, efetivamente, em uma política de Estado, no sentido lato, mas constituiu-se em um instrumento de luta em prol da construção das políticas” (p. 689). O autor destaca algumas características das políticas do Governo Lula:

Merecem destaque, por exemplo, políticas do Governo Lula referentes às mudanças na concepção e gestão das políticas, buscando romper com a lógica de políticas focalizadas no ensino fundamental e envolver toda a educação básica por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a adoção de políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação e à aprovação da emenda 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da educação nacional; políticas efetivas de expansão das instituições federais de ensino, envolvendo a criação de universidades, IFETs, campi e cursos, e, paradoxalmente, a efetivação de novos mecanismos de financiamento do ensino superior privado, entre outras (p. 689-690).

A aprovação do PNE (2001-2010) foi vista como uma solução para a falta de um Sistema Nacional de Educação no Brasil que, no fim das contas, não se fez cumprir como destaca Oliveira:

Na ausência de uma legislação nacional que estabelecesse o Sistema Nacional de Educação no Brasil, sua estrutura, funcionamento e orientação, caberia ao PNE o lugar de referência legal da educação em todos os níveis e modalidades. Contudo, a força de lei que deveria ter o PNE (2001-2010) não se fez cumprir (2011, p. 330).

O PNE (2001-2010)¹⁷, ao tratar do Magistério da Educação Básica no título IV, mais especificamente, no tema da Formação Dos Professores e Valorização Do Magistério,

¹⁶ Art. 214. “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal [...]” Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> > Acesso 12 out. 2017.

¹⁷ Cf. BRASIL. **Lei n.º 010172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso 07 dez. 2017.

evidencia que a melhoria da qualidade do ensino somente poderá ser alcançada se ao mesmo tempo ocorrer a valorização do magistério. Tal valorização será obtida por meio de uma política global de magistério, a qual requer, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (BRASIL, 2001). O documento ainda destaca que:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar, prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, p. 64).

Embora se reconheça no documento a necessidade da qualificação dos docentes bem como a relevância da produção de conhecimentos e a criação de novas tecnologias, apesar deste reconhecimento, as propostas de formação de professores pensadas pelo poder público estão cada vez mais distantes deste propósito uma vez que sinalizam para uma tendência que, conforme Miranda e Resende (2006), instaura “o primado da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria, da experiência sobre o pensamento, tendência de que resultam pelo menos dois graves reducionismos: o praticismo e a instrumentalização da teoria¹⁸” (p. 516).

As principais iniciativas do governo Lula (2003-2010) para a Educação Básica também foram analisadas por Oliveira (2009) que esclarece que tais iniciativas foram marcadas por rupturas e permanências. Conforme a autora, neste período foram desenvolvidos programas e estabelecidas parcerias com os municípios e escolas, por vezes sem a mediação dos estados, o que acabou por consolidar um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais. Assim, no primeiro mandato, mantiveram-se as iniciativas do governo anterior. Desse modo, os primeiros quatro anos de governo foram marcados “pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior” (p. 198). No entanto, conforme Oliveira (2009), no último ano do primeiro mandato o governo apresentou uma importante mudança para a Educação com a:

Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei

¹⁸ Cf. MIRANDA, 2004, p. 15-27.

n. 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB¹⁹ e ampliando, em relação ao Fundo anterior – o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF –, o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos (p.198-199).

Oliveira (2009) destaca também outras duas importantes iniciativas do governo Lula. A primeira, trata-se do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual se constitui pela reunião de vários programas desde a Educação Básica, com suas etapas e modalidades, até o Ensino Superior com a finalidade de estabelecer parcerias com os municípios com vistas ao desenvolvimento prioritário da Educação Básica. E a segunda, trata-se do “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁰”. Em 2008, todos os municípios aderiram ao “Compromisso Todos pela Educação”²¹ e passaram a receber apoio técnico e financeiro por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). Assim, todos os municípios e estados se comprometeram com a meta de alfabetizar todas as crianças até a idade de 8 anos.

O IDEB é um indicador importante da qualidade da educação brasileira uma vez que revela alguns problemas existentes nas escolas relacionados a fluxo e desempenho escolar, porém não é suficiente para mensurar a qualidade da educação por restringir-se apenas a essas duas variáveis, desconsiderando outros aspectos igualmente relevantes no que se refere à qualidade da educação como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias e a gestão escolar. Embora o IDEB tenha sido criado com o objetivo promover ações de melhoria para o setor educacional por meio do estabelecimento de prioridades baseadas nos dados obtidos, a realidade tem mostrado que os resultados são divulgados e, que, apesar disso, ações e propostas de melhoria da qualidade educacional não são comumente implantadas pelo Estado. Ao considerar apenas o desempenho dos estudantes a qualidade da educação é limitada e adquire um caráter reducionista. Além disso, a divulgação dos dados vem sempre acompanhada pela responsabilização das escolas e a criação de um espírito competitivo entre elas.

¹⁹ Cf. BRASIL, Lei n. 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

²⁰ Conforme Oliveira (2009), criado em 2007, o IDEB é uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação.” (p. 204). O IDEB é uma indicador do desempenho da Educação Básica em uma escala que vai de zero a dez. O governo fixou a média seis em conformidade com o resultado alcançado pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao ser aplicada a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais a média seis corresponde à nota alcançada pelos países desenvolvidos e que ocupam as 20 melhores posições no mundo.

²¹ Criado por meio do decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação constitui-se em um instrumento que visa regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios.

O Decreto n.º 6.094/2007²² ao instituir o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no Art. 2º, estabelece a seguinte diretriz: “XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007a, on-line). Propõe-se a criação de programas com vistas à formação de profissionais da educação. Desta feita, dentre os programas que foram instituídos a partir desse decreto, destaca-se o Pibid cujos principais objetivos são incentivar a iniciação à docência e contribuir para a valorização o magistério.

Neste contexto, “houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado Federal como promotor de políticas para o setor [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 207). No entanto, a autora destaca que há um certo grau de ambivalência nestas políticas uma vez que, ao mesmo tempo, em que o Governo Federal interfere nas políticas estaduais e municipais com a definição do piso salarial profissional nacional do magistério, adota o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) como o aspecto mais importante destas políticas. Para a autora o PDE é o resultado da soma de programas especiais que marcam a irregularidade das políticas do governo (OLIVEIRA, 2009).

Além destas iniciativas para a educação, Waldow (2014) apresenta uma síntese das principais realizações do governo Lula e mostra que nesse período

[...] foram criadas 14 novas universidades federais e mais de duas centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia instituídos pela Lei 11.892/2008. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) estabeleceu mais de 700 mil vagas nas universidades privadas a jovens das classes populares e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (p. 13).

Com relação ao governo Dilma Rousseff (2011-2016), conforme Waldow (2014), ao assumir a presidência, dá prosseguimento à forma de governo do presidente anterior “investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam a manutenção das iniciativas implementadas a partir de 2003” (p.3). O principal programa para a educação é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei n.º 12.513/2011. Com esta iniciativa pretendia criar programas, projetos e ações de assistência técnica financeira para ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica. O PRONATEC destinava-se “aos estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores,

²² Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007a). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 25 mar. 2018.

beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social” (p. 3). Para permanecer no curso os estudantes passariam a receber ajuda financeira e o acompanhamento de professores com o conhecimento tácito²³ O Programa se utilizaria da rede federal de ensino e a parceria entre o público e o privado. (WALDOW, 2014)

Durante o governo Dilma foi aprovado o PNE 2014-2024 por meio da Lei n.º 13.005/2014²⁴. O Plano dispõe sobre metas a serem alcançadas, nos próximos dez anos, para promover melhorias na qualidade da educação brasileira. O Art. 2º trata das diretrizes orientadoras que são 10 no total as quais desdobram-se em 20 metas e 254 estratégias. Tem-se na diretriz “IX - valorização dos(as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014, on-line). Dentre as Metas do PNE (2014-2024), destaca-se a Meta 15, que se refere à formação de professores e estabelece 13 estratégias voltadas à promoção de melhorias na formação docente e ao pleno desenvolvimento da educação brasileira.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 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, assegurando 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, on-line).

Dentre as 13 estratégias definidas para a Meta 15, destaca-se a “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, on-line). Esta estratégia trata especificamente do Pibid. Contudo, é importante destacar que todas as 13 estratégias apresentadas no documento propõem-se a efetivar melhorias na formação docente e apresentam aspectos importantes que se articulam com a profissão docente.

Com a homologação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, o MEC estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação. Conforme Dourado (2016) as DCNs inovam

²³ “Os componentes tácitos referem-se às experiências, às habilidades pessoais e ao *know-how* individual.” Cf. POPADIUK, Silvio; SANTOS, André Eduardo Miranda dos. Conhecimentos tácito, explícito e cultural no planejamento da demanda. Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação. Vol. 7, No. 2, 2010, p.205-226 ISSN online: 1807-1775. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/2032/203219574010.pdf>> Acesso em: 14 set. 2018.

²⁴ Cf. BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso 15 set. 2018.

[...] ao propor que a formação inicial desses profissionais engloba o exercício da docência e da gestão na educação básica, em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. Por essa razão, estabelecem ainda, que as atividades do magistério compreendem a atuação e participação na organização e gestão dos sistemas e suas instituições de ensino (p. 184).

Dourado (2016) destaca que as DCNs apresentam três possibilidades de formação inicial em nível superior: a formação inicial de professores para a Educação Básica em cursos de licenciatura; a formação pedagógica para graduados não licenciados – com caráter emergencial e provisório – e os cursos de segunda licenciatura destinados a licenciados. Para estas possibilidades de formação inicial em nível superior, conforme o autor, as Diretrizes estabelecem que

[...] os currículos deverão garantir: conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e suas metodologias; conteúdos relacionados aos fundamentos da educação; formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e suas metodologias; direitos humanos. Diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; língua brasileira de sinais (Libras); educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (p. 186).

As DCNs estão em sintonia com o Decreto n.º 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica. O referido Decreto foi elaborado, considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei n.º 13.005/2014. No Decreto consta no Art. 1º, parágrafo 3º que:

§ O Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com:
I - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE;
II - com a Base Nacional Comum Curricular;
III - com os processos de avaliação da educação básica e superior;
IV - com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e
V - com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios (BRASIL, 2016, on-line).

Dentre os princípios estabelecidos pelo Decreto n.º 8.752/2016 para a formação dos profissionais da educação, voltados a atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, no Art. 2º destacam-se:

[...]

V - a *articulação entre teoria e prática* no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

[...]

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao *cotidiano da instituição educativa* e considerando *os diferentes saberes e a experiência profissionais*;

[...]

X - o *reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada*;

[...]

XIII - a *compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem*, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica (BRASIL, 2016, on-line, sem grifos no original).

Nos princípios destacados observa-se a defesa da articulação teoria e prática na formação de professores integrada ao cotidiano das instituições educativas bem como o reconhecimento destas como espaços necessários a esta formação. Dessa forma, a participação da escola de Educação Básica na formação inicial e continuada de professores é ampliada. Defende-se também que a formação contemple o domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos bem como os saberes da experiência profissional.

Outro aspecto importante sobre a formação inicial de professores presente no Decreto supracitado, consta na Seção II, Art.3º, que trata dos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Dentre estes destaca-se o seguinte objetivo “VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o *campo de prática* inclusive por meio de *residência pedagógica* (BRASIL, 2016, on-line, sem grifo no original). A prática é mais uma vez colocada como um dos aspectos mais importante da formação inicial de professores.

Com relação às DCNs, observa-se que a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica terá como eixo a base nacional comum, estabelecida no Parecer CNE/CP n.º 2/2015 e na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, o que exigirá das instituições formadoras um projeto institucional de formação que se incorpore ao Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC), para que se materialize em projetos pedagógicos de cursos articulados à Educação Básica e que possam revelar a identidade institucional. Além disso, verifica-se que:

[...] a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (BRASIL, 2016, p. 24).

A leitura dos atos normativos possibilitou a compreensão do contexto em que o Pibid foi esboçado pelo poder público. Pode-se afirmar que o programa foi criado em um período marcado por reformas e iniciativas voltadas à valorização do magistério da Educação Básica, bem como a necessidade de assegurar a articulação teoria e prática nos cursos de licenciatura. Observa-se a crescente preocupação com a formação do professor com base na experiência prática da profissão o que é percebido com a recente instituição do programa Residência Pedagógica por meio da Portaria Gab n.º 38/2018, no entanto é importante ressaltar que a proposta para a criação da Residência Pedagógica, conforme Silva e Cruz (2018), já estava sendo discutida desde a década de 2000. Apesar de existir uma preocupação com a valorização do magistério da Educação Básica o que se verifica nas últimas décadas é a proliferação de cursos de licenciatura que oferecem uma formação aligeirada e com pouca consistência em pesquisa científica e também a ausência de políticas de valorização dos professores em termos de salários e condições dignas de trabalho.

Conforme o Edital n.º 06/2018, o programa Residência Pedagógica visa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p.17).

O programa Residência Pedagógica, conforme o Edital n.º 06/2018, foi criado com a finalidade de aperfeiçoar o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura e consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar voltado à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula. Esta experiência servirá de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática (BRASIL, 2018, p.17-18). No Edital n.º 06/2018 verifica-se que a concepção de formação de

professores ancora-se na ideia do professor reflexivo ao propor que durante e após a imersão “o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar [...]” (p.18). Além disso, esta formação visa o desenvolvimento de competências e habilidades bem como a apropriação analítica e crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Corroborando a formação do professor com base na

[...] construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui ou transmite, mas nas competências que constrói e que o habilita para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas” (CAMPOS, 2002, p. 86 *apud* MORAES, 2009, p.591-592).

Essa ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades remete à noção de formação para o trabalho orientada por um neotecnicismo. Para Saviani (2013), as reformas educativas concretizadas em diferentes países e no Brasil a partir da década de 1990 foram inspiradas por ideias pedagógicas que podem ser agrupadas nas seguintes categorias “neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. Assim, argumenta que no neoprodutivismo configura-se a “pedagogia da exclusão” que consiste na preparação dos indivíduos para disputar uma vaga no mercado de trabalho com vistas a escapar da condição de excluídos. O neoescolanovismo tem sua inspiração no lema “aprender a aprender” que foi divulgado na década de 1990 no “Relatório Jacques Delors”, desse modo, sob a inspiração do relatório elabora-se a política de Estado que se efetivou por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O neoconstrutivismo mantém afinidades com a “teoria do professor reflexivo (FACCI, 2004), que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana” (SAVIANI, 2013, p. 436). Além disso, estabelece uma ligação com a “pedagogia das competências”. Ainda de acordo com o autor, o neoconstrutivismo e o neopragmatismo fundem-se o que resulta na assimilação das competências. Além disso, “a pedagogia das competências” se mostra com outra aparência a da “pedagogia do aprender a aprender” e objetiva dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis para se ajustarem às condições da sociedade cujas condições de sobrevivência não estão garantidas. E, por fim, o neotecnicismo que se caracteriza justamente por deslocar o controle definitivo do processo para o resultado por meio de avaliações. O neotecnicismo se reporta para a busca da “qualidade total”.

Na definição dos princípios e objetivos que orientam os programas de formação inicial e continuada de professores as políticas públicas evidenciam a concepção que se adota em relação ao seu objeto. Dessa forma, corrobora-se o entendimento de Silva e Cruz (2018)

que mostram que a Residência Pedagógica integrada à formação inicial revela uma preocupação ligada à formação para o trabalho com vistas a integrar teoria e prática, evidenciando-se a necessidade da prática ao vinculá-la com o Estágio Curricular Supervisionado. Esta preocupação com a prática também se aplica ao Pibid que adota como um de seus objetivos a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas para desenvolver atividades didático-pedagógicas.

Com base na concepção de formação inicial e continuada de professores que foi sendo delineada nos atos normativos, evidencia-se que a prática permite aos licenciandos o conhecimento da profissão, por esta razão a prática tem sido priorizada como o aspecto mais importante da formação de professores. O que reforça o entendimento de Saviani (2013) ao afirmar que as ideias pedagógicas presentes nas políticas públicas para a formação de professores desde a década de 1990 estão ancoradas no lema “aprender a aprender”, o que coloca em evidência o neopragmatismo e a valorização de conhecimentos utilitaristas. Nesta concepção de formação, a prática é esvaziada de conhecimentos teóricos. Assim, na formação inicial de professores concebida com ênfase na prática, a relação dialética teoria e prática não é possibilitada, portanto não se pode falar de uma práxis pedagógica.

3.1.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): histórico e fundamentos

A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), criada pela Lei n.º 11.502/2007, conforme o Relatório de Gestão 2009-2013²⁵, “conferiu à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica” [...]” (BRASIL, 2013a, p. 05). O nome da Diretoria foi alterado por meio do Decreto n.º 7.692/2012, para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, no entanto, a sigla DEB foi mantida. A DEB tem como missão “promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores” (BRASIL, 2013a, p. 05).

Com o Decreto n.º 6.755/2009 o MEC instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e delegou à Capes a responsabilidade de institucionalizar tal política. Desse modo, a Capes incorporaria como uma de suas atribuições fomentar os programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

²⁵ Cf. BRASIL. Relatório de gestão 2009-2013. Diretoria de formação de professores da educação básica - DEB. Brasília, DF, 2013. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>> Acesso em: 23 de fev. 2017.

No Relatório de Gestão (2009-2013), observa-se que há no discurso oficial uma preocupação com uma política de valorização do magistério, que, conforme o documento, decorre de um conjunto articulado e orgânico capaz de atrair novos profissionais e manter na rede os que nela atuam (BRASIL, 2013a). No documento, observa-se que a formação de professores “exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática” (BRASIL, 2013a, p. 5), tem-se aqui um ponto importante: o reconhecimento de que a formação de professores não é algo tão simples e que envolve as dimensões teórico-metodológica e prática. O documento não menciona as dimensões política e cultural que são igualmente importantes quando se fala da formação de educadores.

A DEB fomenta três programas de formação inicial, a saber: o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – Parfor²⁶, para professores atuantes, mas que não possuem a formação exigida pela LDBEN n.º 9.394/1996; o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência²⁷, cuja finalidade é promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas com incentivos também para a atualização dos professores que formam professores; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, destinado a estudantes dos cursos de licenciatura – professores ainda em formação (BRASIL, 2013a).

Dada a natureza desta investigação, toma-se como objeto de estudo as concepções e práticas de formação inicial que constituem a política de formação do Pibid por esta razão os programas Parfor e Prodocência não serão analisados.

A delimitação do objeto da pesquisa se justifica pelo fato de que o Pibid possibilita realizar uma reflexão sobre a relação teoria e prática na formação dos profissionais da educação. Para uma melhor compreensão do programa, descreve-se seus objetivos e princípios pedagógicos tendo como perspectiva analisar o que as políticas propõem e se, de fato, elas foram esboçadas em conformidade com a realidade educacional do País.

O quadro 2 abaixo reúne os documentos que tratam do Pibid disponíveis no *site* da Capes e que constituem as suas referências legais.

²⁶ De acordo com o MEC, o Parfor é um Programa emergencial instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, ele é implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES e prioriza a modalidade presencial para a formação de profissionais do magistério. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em: 17 mai.2017.

²⁷ Criado em 2006, o programa prioriza a formação inicial de professores com vistas a ampliar a qualidade das ações desenvolvidas nos cursos de licenciatura das instituições federais e estaduais de educação superior. O Prodocência, de acordo com o MEC, financia projetos dedicados para a formação e o exercício da docência dos futuros professores, bem como implementa ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a Educação Básica. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>> Acesso em: 17 mai. 2017.

Quadro 2: Legislação referente ao Pibid (2007-2018)

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO DO DOCUMENTO
Portaria Normativa n.º 38/2007 (12/12/2007)	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. Publicada no DOU de 13/12/2007.
Chamada Pública MEC/ CAPES/FNDE n.º 01/2007 (13/12/2007)	Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - Pibid - 1º Edital do Pibid.
Portaria n.º 122/2009 (16/09/2009)	Dispõe sobre o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da Capes. Publicada no DOU de 18/09/2009.
Edital n.º 02/2009 (25/09/2009)	Amplia o Pibid às instituições públicas estaduais.
Portaria n.º 1.243/2009 (30/12/2009)	Reajusta os valores previstos no art. 2º da lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, com base no art. 7º da mesma lei, referentes ao pagamento de bolsas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.
Portaria n.º 72/2010 (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. Estende o Pibid às instituições públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
Portaria n.º 136/2010 (01/07/2010)	Altera a modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao Pibid.
Edital n.º 18/2010 Capes (13/04/2010)	Pibid para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Publicado no DOU n.º 69, Seção 3. pág. 18 de 13/04/2010.
Decreto n.º 7.219/2010 (24/07/2010)	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
Edital Conjunto n.º 002/2010/Capes/Secad-MEC – Pibid Diversidade (21/10/2010)	Lança o Pibid para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da Secad, Prolind e Procampo.
Portaria n.º 260/2010 (30/12/2010)	Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
Edital n.º 001/2011 Capes (03/01/2011)	Convida instituições públicas de Ensino Superior a participarem do Pibid.
Edital n.º 11/2012 Capes (20/03/2012)	Para IES que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que desejem implementar o Pibid em sua instituição.
Portaria n.º 96/2013 Capes (18/07/2013)	Aprova as novas normas do Pibid.
Edital n.º 61/2013 Capes (02/08/2013)	Para a seleção das instituições que participarão do Pibid a partir de 2013.
Edital n.º 66/2013 (06/09/2013)	Para instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas – Pibid-Diversidade.
Portaria n.º 46/2016 (11/04/2016) (Revogada pela Portaria n.º 84/2016) (14/06/2016)	Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
Edital n.º 7/2018 01/03/2018	Selecionar instituições de ensino superior (IES) para desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).
Portaria Gab n.º 45/2018 (12/03/ 2018)	Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Fonte: Autora (2018), com base em informações divulgadas no site da Capes. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>

O Pibid foi criado pelo Ministério da Educação por meio da Portaria Normativa n.º 38/2007, “com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2007b, on-line). Trata-se de uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização do magistério da educação pública por meio da concessão de bolsas de iniciação à docência – aos acadêmicos dos cursos de licenciaturas presenciais –, aos coordenadores de área – docentes das licenciaturas, aos professores supervisores – docentes das escolas públicas. Apesar de ter sido criado em 2007, o Pibid se efetivou, de fato, a partir de 2009. Nesta Portaria Normativa as bolsas do Pibid restringiam-se às instituições federais, só mais tarde o programa passou a abranger as instituições estaduais, municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e também as universidades particulares para atender a estudantes participantes do Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação.

O Pibid é um exemplo de iniciativa governamental que, em linhas gerais, conforme a DEB, cria e mantém um espaço diferenciado para a formação de professores no âmbito das universidades. Trata-se de uma ação conjunta do Ministério da Educação e da Secretaria de Ensino Superior (SESu) que está sob a coordenação da Capes e tem como uma de suas finalidades fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la (BRASIL, 2013a).

O Pibid como programa de formação inicial de professores estabeleceu relações com as diretrizes definidas nos documentos legais que dão sustentação à estrutura organizativa atual da política de formação de professores no Brasil, conforme o quadro 2 apresentado no início desta seção. Desse modo, verificou-se que o programa ancorou-se em um dos aspectos do Parecer CNE/CP n.º 9/2001 o qual está em sintonia com um dos objetivos do Pibid que é “dar relevo à docência como base da formação, *relacionando teoria e prática*” (BRASIL, 2001, p.5, sem grifo no original). O Pibid elegeu o estudante do curso de licenciatura como prioridade com o propósito de oferecer uma formação que o prepare para o exercício da prática em sala de aula, ou seja, a docência, o saber fazer é a base da formação que deve aglutinar teoria e prática.

Em sua primeira edição, o Pibid restringiu-se aos cursos de licenciatura, presenciais de graduação plena, mantidos por universidades federais e priorizava a formação de professores para atuar no Ensino Médio, conforme a Portaria Normativa n.º 38/2007 e Edital n.º 01/2007. Com a publicação da Portaria Normativa n.º 122/2009 e o Edital n.º 02/2009,

amplia-se a concessão de bolsas também às instituições estaduais de educação superior que, cumulativamente ofereciam cursos de licenciatura plena e que participavam de programas estratégicos do MEC como o ENADE²⁸, o REUNI²⁹ e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formação de Professores, o ProLind³⁰, o ProCampo³¹ e formação de professores para comunidades quilombolas (BRASIL, 2013a).

O primeiro Edital definiu quais seriam as instituições participantes elegíveis: as instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que ofereciam cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e que firmaram acordo de cooperação com as redes de Educação Básica pública dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a participação dos bolsistas do Pibid nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública (BRASIL, 2007). Estas instituições foram convocadas a apresentar um único projeto unificado que englobasse as áreas do conhecimento e níveis de ensino contemplados pelo Edital. Entretanto, no Edital não constava maiores detalhes para a apresentação de propostas ou projetos, portanto, as instituições de Ensino Superior poderiam definir quais projetos seriam desenvolvidos na escola, como seria a inserção dos bolsistas de iniciação à docência e quais conteúdos ou temas seriam abordados.

Com a Portaria n.º 72/2010 o Pibid foi estendido às universidades privadas sem fins lucrativos (comunitárias e confessionais), além disso, foram incluídas a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Infantil. Com o Edital n.º 018/2010 o MEC estendeu o Programa às instituições públicas municipais de educação superior e universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos.

A partir do Decreto n.º 7.219/2010 o MEC estabeleceu as finalidades do programa, definiu quais os sujeitos que poderiam ser contemplados com as bolsas, as modalidades de bolsas que seriam oferecidas, os critérios para a seleção das IES que poderiam participar do

²⁸ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do Enade ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. Disponível em <<http://inep.gov.br/enade>> Acesso em: 15 dez. 2018.

²⁹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Disponível em <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> Acesso em: 15 dez. 2018.

³⁰ O ProLind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de Educação Básica. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/prolind>> Acesso em 15 dez. 2018.

³¹ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>> Acesso em: 15 dez. 2018.

programa, as determinações que deveriam ser contempladas pelos Editais, quais seriam as funções das instituições participantes, quais os níveis de ensino e áreas do conhecimento seriam contempladas e a atribuição da Capes no acompanhamento das propostas desenvolvidas pelas IES.

Para ampliar o alcance do Pibid, ainda em 2010, a Capes publicou o Edital Conjunto n.º 002/2010/Capes/SECAD-MEC – Pibid Diversidade, com o objetivo de receber propostas de projetos de iniciação à docência para a diversidade de instituições públicas de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos (BRASIL, 2010). O objetivo deste Edital era conceder bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para a Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela Secadi no âmbito dos programas ProCampo e ProLind e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo programa.

Com o intuito de dar maiores detalhes para as IES que pretendessem submeter seus Projetos Institucionais, a Capes publicou a Portaria n.º 260/2010, que aprovava as normas do Pibid. O documento em pauta apresentava as normas gerais do programa, de modo especial, estabelecia as diretrizes e procedimentos técnicos para a submissão de propostas pelas IES assim como os requisitos obrigatórios a serem respeitados pelas instituições proponentes para a aprovação de seu Projeto Institucional e respectivos subprojetos.

Em 2011, outro Edital foi lançado pela Capes, o Edital n.º 001/2011/Capes, voltado exclusivamente para as instituições públicas que tivessem interesse em submeter projetos de iniciação à docência assim como as IES que já possuíam projetos e subprojetos apoiados no âmbito do Pibid que desejassem alterar o projeto em andamento, ou seja, ampliar o Projeto Institucional com novos subprojetos.

O Edital Capes n.º 011/2012 destinava-se às Instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participavam do Pibid e também Instituições participantes do Pibid com projetos aprovados pelos Editais Capes n.º 02/2009, n.º 18/2010 e n.º 01/2011 que desejassem apresentar proposta de alteração do projeto vigente. Conforme o Edital, por alteração do projeto vigente compreende-se a ampliação ou a redução no número de subprojetos e/ou de bolsas (BRASIL, 2012).

No ano de 2013, o MEC publicou a Portaria n.º 096/2013. Esta nova Portaria foi elaborada com a finalidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Pibid. Nela, todas as normas do programa foram apresentadas detalhadamente também foram acrescentadas algumas alterações nas normas estabelecidas pela Portaria anterior.

Uma importante alteração introduzida pela Portaria n.º 096/2013 se refere ao prazo estipulado para os Projetos Institucionais, conforme o documento, estes teriam o prazo de quatro anos, prorrogáveis por igual período. Na Portaria anterior o prazo estipulado para os subprojetos do Pibid era de dois anos, prorrogáveis por igual período a critério da Capes. Outra mudança importante se refere ao acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do projeto, conforme a nova Portaria, as IES deveriam encaminhar os relatórios à Capes a cada ano após o início do Projeto, na Portaria anterior os relatórios deveriam ser elaborados e encaminhados a cada seis meses. Também em 2013 foram publicados os Editais n.º 061/2013 e n.º 066/2013, o primeiro destinado às instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do Prouni e o segundo, Pibid-Diversidade. Ambos foram regulamentados pela Portaria n.º 096/2013.

Para apresentar as propostas as instituições de ensino deveriam cumprir as seguintes exigências: indicar o número de bolsistas de iniciação à docência que participariam do programa, apresentar plano de trabalho de iniciação à docência e indicar a estratégia a ser adotada para a atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica; descrição detalhada das escolas da rede pública de Educação Básica participantes e apresentação dos respectivos convênios ou acordos de cooperação; descrição detalhada da metodologia a ser utilizada e do cronograma das atividades previstas e, por último, descrição das ações previstas e resultados pretendidos para a formação dos graduandos e para a melhoria da qualidade da Educação Básica da escola pública participante (BRASIL, 2013b). Tais exigências sinalizaram para a necessidade de o MEC manter o controle sobre a formação dos bolsistas de iniciação à docência, assegurando a participação deles nas atividades desenvolvidas na escola de Educação Básica assim como a troca de experiências entre os professores da universidade e os professores da escola de Educação Básica de modo a assegurar o cumprimento das normas definidas no Edital.

Quanto a inserção dos bolsistas na escola de Educação Básica, conforme o Relatório de Gestão (2009-2013), esta acontece desde o primeiro semestre letivo. O Pibid, de acordo com o referido relatório, é uma proposta extracurricular que difere do Estágio Supervisionado na carga horária que é maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pela inserção do estudante na realidade escolar desde o início do curso. O PNE (2001-2010) também ressalta a importância do “Contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, *integrando a teoria à prática pedagógica*” (BRASIL, 2001, on-line, sem grifos no original). Constata-se que a preocupação com a inserção dos estudantes das licenciaturas na realidade escolar para vivenciar a prática profissional e promover a

articulação teoria e prática estava presente no discurso oficial antes mesmo da criação do Pibid.

Com relação ao Estágio Curricular Supervisionado é importante destacar que este é geralmente oferecido a partir da segunda metade do curso. Este aspecto tem sido muito questionado por aqueles que entendem que isso não possibilitaria maior integração entre a teoria e a prática, visto que supõe-se que o aluno primeiro estuda a teoria e depois vai para a escola de Educação Básica para colocar o que aprendeu na prática (DINIZ-PEREIRA, 2007). Esta realidade não é exclusiva do Brasil tendo sido evidenciada também por Zeichner (2010) ao discutir os programas de formação inicial de professores nos Estados Unidos.

Outro aspecto destacado pelo Relatório de Gestão (2009-2013) é “A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista” (BRASIL, 2013a, p. 27). Defende-se uma maior experiência com a prática docente vivenciada na escola de Educação Básica.

A cada novo edital o Pibid sofreu alterações até chegar à sua configuração atual. Desse modo, conforme o Relatório de Gestão 2009-2013, podem participar do programa instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais), instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE, o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica – Parfor e UAB (BRASIL, 2013a).

Em 2013, conforme o Relatório de Gestão 2009-2013, o programa foi ampliado para as universidades privadas para atender ao público do Prouni com a justificativa de que muitos estudantes das licenciaturas concluem seus estudos com financiamento público. Outra razão apontada no referido documento é o fato de que 70% dos professores são oriundos de instituições privadas. Além disso, o investimento do Estado se justificaria pelo impacto desses profissionais na rede pública (BRASIL, 2013a). Em 2014 essas instituições receberam 18% das concessões do programa, representando 47% das IES parceiras (GIMENES, 2016).

Na configuração do Pibid busca-se estabelecer o diálogo e a interação entre os bolsistas de iniciação à docência, estudantes dos cursos de licenciatura, os professores supervisores, docentes da Educação Básica, e os coordenadores de área, docentes das licenciaturas. O Pibid, conforme o Relatório de Gestão (2009-2013), concede bolsas a alunos e professores. Para concorrer a elas é necessário se adequar a um dos quatro perfis apresentados a seguir:

Os bolsistas de iniciação à docência: são alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes e são o foco do Pibid;

Coordenador institucional: docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da Capes;

Coordenadores de área: docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do programa. Em IES com elevado número de bolsistas, podem ser definidos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas;

Supervisores: professores das escolas públicas, onde acontece a prática docente, designados para acompanhar os bolsistas de iniciação à docência. (BRASIL, 2013a, p. 32 – grifo no original).

Os requisitos e atribuições de todos os participantes do programa foram detalhados na Portaria n.º 096/2013. Dentre as atribuições dos coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência, destacam-se a participação em seminários de iniciação à docência bem como a participação nas atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes. Além disso, aos bolsistas impõe-se a apresentação formal dos resultados parciais ou finais alcançados com as propostas desenvolvidas na escola em seminários de iniciação à docência promovidos pela IES.

A Portaria n.º 096/2013, alterou os prazos de vigência das bolsas de iniciação à docência que passaram a ter a duração de 24 meses, prorrogáveis por igual período e as bolsas de coordenação e supervisão passaram a ter a duração de 48 meses também prorrogáveis por igual período. Como se pode notar a duração da bolsa varia conforme a modalidade da concessão, os valores são definidos pela Capes em norma específica e sua vigência fica circunscrita ao tempo de execução do projeto/subprojeto. Para aderir ao programa as instituições que atendessem ao previsto nos Editais de Chamada Pública da Capes deveriam encaminhar suas propostas, contendo o Projeto Institucional de iniciação à docência para que fossem submetidos à análise por comissão de especialistas constituída especialmente para esse fim.

O programa foi legalizado pela Lei n.º 12.796/2013, que alterou o Artigo 62 da LDBEN n.º 9.394/1996 que trata especificamente da formação de professores, nele foram incluídos os parágrafos 4º e 5º, que tratam diretamente do que propõe o Pibid:

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

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

Com a alteração da Lei o programa passou a ser incorporado como uma política de formação docente. Além disso, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei n.º 13.005/2014 (meta 15, estratégia 15.3) trata da ampliação de programa permanente de iniciação à docência, como já foi mostrado no início desta seção. Embora o texto da Lei n.º 12.796/2013 trate especificamente do Pibid, observa-se o emprego da palavra “incentivarão”, isto significa que não há de fato uma obrigatoriedade o que poderá contribuir para a descontinuidade do programa.

A análise-descritiva da legislação e dos documentos que tratam do Pibid revelou alguns aspectos significativos do programa para a formação inicial de professores, a saber: a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de Educação Básica e a aproximação entre universidade e escola. Outro aspecto igualmente importante é o propósito de contribuir para a articulação teoria e prática nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010). Tais aspectos são tidos pelo MEC como o grande diferencial do Pibid.

Dentre as intenções declaradas nos atos normativos, observa-se no Edital n.º 002/2009 que os projetos institucionais devem contemplar a formação prática para o exercício da docência:

[...] devem contemplar a iniciação à docência e a *formação prática para o exercício do magistério* no sistema de ensino da rede pública, podendo estar voltados para a Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e a educação básica oferecida nas Comunidades Indígenas, nas Comunidades Quilombolas e no Campo (BRASIL, 2009, p.4, sem grifo no original).

Os atos normativos que tratam do Pibid evidenciam as novas atribuições das escolas públicas que passaram a ter um papel importante na formação inicial de professores. Desse modo, além da inserção dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas públicas desde o início da formação, os professores que nelas atuam se tornaram co-formadores dos futuros docentes, tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Martins (2010) mostra no texto *O legado do século XX para a formação de professores* que “a linha distintiva entre a escola como *lócus* do exercício profissional e a escola como *lócus* que deva preparar filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo de modo mais rápido e mais cedo na formação inicial de professores”. Desta feita, a autora esclarece que “As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos”. O saber fazer, a formação prática para o exercício da docência dissolve-se com base no argumento de que é “necessária a articulação entre teoria e prática” (p.22).

Ainda com relação a articulação teoria e prática Martins (2010) argumenta que tal articulação está “centrada na resolução de problemas práticos imediatos e o manejo de situações concretas do cotidiano escolar, enfim, que privilegia a *forma* em detrimento do *conteúdo*, deixando implícita a falaciosa frase: ‘na prática a teoria é outra!’” (p. 22-23 grifos no original). As consequências resultantes para a formação inicial e contínua de professores é o aligeiramento e a proliferação dos cursos de formação de professores em EaD.

Martins (2010) analisou o Documento de Referência para a Conferência Nacional de Educação (Conae)³² (BRASIL, 2009), realizada em abril de 2010. A autora argumenta que trata-se de uma análise parcial cuja intencionalidade é exemplificar aquilo que se anuncia para a educação escolar nos próximos dez anos. Desta feita, detém-se na análise do Eixo IV, que trata especificamente da “Formação e valorização dos profissionais da educação.”

Martins (2010) destaca o equívoco que há no documento ao afirmar que a formação dos profissionais da educação será baseada na dialética entre teoria e prática e, que, ao mesmo tempo, atribui prioridade à dimensão prática da profissão. A autora esclarece que este entendimento contraria a compreensão do conceito de dialética. Desse modo, esclarece que a cisão entre teoria e prática é a “expressão da alienação entre trabalho intelectual e trabalho material instalada pelas relações sociais de produção próprias à sociedade burguesa” (p. 26).

A compreensão da relação dialética entre teoria e prática, conforme Martins (2010), exige a compreensão a respeito do que seja “oposição e contradição”, dessa forma, explica que o pensamento dialético não confronta os opostos exteriormente.

Diferentemente, são reconhecidos como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes princípios da lógica dialética, denominado identidade dos contrários (Kopnin, 1978). Em conformidade com esse princípio, afirma-se a unidade indissolúvel entre os opostos, e isso demanda reconhecer a essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática (p. 27).

No excerto transcrito a seguir está claro o posicionamento assumido nas políticas de formação de professores com relação aos termos teoria e prática.

A fim de contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, uma política nacional de formação dos profissionais da educação garantirá a formação baseada na *dialética entre teoria e prática*, valorizando a *prática* profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico (BRASIL, 2009, p.61 *apud* MARTINS, 2010, p.25, sem grifos no original).

³² “Tomamos como base o Documento de Referência para a Conferência Nacional de Educação, posto que até o momento da elaboração deste texto o Relatório Oficial resultante da referida Conferência não havia sido publicado.” (MARTINS, 2010, p. 23).

De acordo com Vázquez (1977) não existe entre teoria e prática uma oposição absoluta, mas sim relativa, para ele trata-se “de uma diferença no seio de uma unidade indissolúvel” (p. 214). Consideradas em sua relação dialética não há como atribuir a prioridade de uma dimensão em detrimento da outra.

Diante do que foi exposto até aqui, observa-se que a realidade educacional brasileira se mostra com uma enorme complexidade de problemas e distorções que foram intensificadas, nos últimos anos, por conta de vários fatores, de modo especial, a falta de investimentos e de uma política nacional de formação de professores³³ o que tem contribuído, sobremaneira, para a penetração de modismos teórico-metodológicos distantes da realidade educacional do país. Para Scheibe (2010) “A inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a profissão docente se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada” (p. 984). Por outro lado, a autora argumenta que “há um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente” (p. 996).

3.1.2 O Pibid e a iniciação à docência como proposta formativa

O desenho teórico metodológico do Pibid, conforme o Relatório de Gestão (2009-2013), permite que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação de professores que atuarão na Educação Básica. Desse modo, destaca que “O processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o Pibid é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos” (BRASIL, 2013a, p.29).

O Pibid prioriza o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas as quais são realizadas sob a orientação de um professor da Educação Básica (supervisor) e se fundamenta nos princípios pedagógicos explicitados por Nóvoa³⁴ (2009), conforme o Relatório de Gestão (2009-2013):

³³ O Decreto n.º 6.755/2009, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em: 15 mar. 2018.

³⁴ António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma universidade. Entre 1996 e 1999, foi consultor para a Educação do Presidente da República Jorge Sampaio. Esteve presente em múltiplos comitês e instituições, nacionais e internacionais. Disponível em <<http://www.sampaiodanovoa.pt/biografia/>> Acesso em: 04 abr. 2019.

Os princípios sobre os quais se constrói o Pibid estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009)³⁵ sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são:

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 (NEVES³⁶, 2012 *apud* BRASIL, 2013a, p. 29).

Os princípios apontados por Nóvoa (2009) no artigo *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*, partem da tese do autor de que “a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais” (on-line). Para o autor, a formação dos professores deve “passar para ‘dentro’ da profissão”. Ao tratar da formação de professores Nóvoa (2009) rejeita a ideia de que a profissão docente se defina pela capacidade de transmitir um determinado saber. Assim, o autor argumenta que a formação de professores se caracteriza por práticas com conhecimentos teórico-metodológicos que dão origem à construção de um conhecimento profissional docente. Ademais, o autor defende que a formação de professores deve envolver os professores mais experientes.

Nóvoa (2009) defende que a formação de professores deve centrar-se na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos e ter como referência o trabalho escolar. O autor atribui aos professores mais experientes um papel central na formação dos futuros professores, defende a aquisição de uma cultura profissional com base na vivência da profissão docente e na valorização do trabalho em equipe e no exercício coletivo da profissão por meio de projetos. A proposta do autor se baseia numa formação em três etapas dos professores do ensino secundário, quais sejam: “licenciatura numa disciplina, mestrado em ensino e indução profissional”. No entanto, o autor esclarece que sua proposta deve “orientar o mestrado em ensino e a indução profissional, articulando-se ainda com os processos de formação contínua” (on-line). Portanto, a proposta do autor não trata da formação inicial, mas sim da pós-graduação.

É preciso pontuar que a proposta de Nóvoa (2009) foi inspirada na formação dos médicos que, segundo ele, envolve a observação e a análise de cada caso concreto, a

³⁵ Cf. NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid: 2009.

³⁶ Cf. NEVES. C.M.C. **A Capes e a formação de professores para a educação básica**. In Revista Brasileira de Pós-Graduação. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373

identificação de aspectos que exigem aprofundamento teórico, a reflexão conjunta, obedecendo às hierarquias bem como a preocupação com os serviços hospitalares e a busca por melhorias. Dessa forma, o autor acredita que a utilização de casos concretos e a busca de soluções embora seja uma atividade prática envolve a análise e mobiliza conhecimentos teóricos. Assim, argumenta que a formação de professores seria beneficiada se partisse de situações reais de insucesso escolar.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2009) destaca a relevância “de um conhecimento que vai para além da ‘teoria’ e da ‘prática’ [...]” (on-line), segundo ele, é necessário compreender o processo histórico de sua constituição, as explicações que permaneceram bem como as que foram rejeitadas. O autor esclarece que não houve uma reflexão que possibilitasse transformar a prática em conhecimento. Além do mais, esclarece que a busca por um conhecimento apropriado não se reduz a mera aplicação prática da teoria uma vez que requer a reelaboração. Trata-se de uma “transformação deliberativa” já que supõe uma transformação dos saberes e leva a uma deliberação que pressupõe uma resposta a problemas pessoais, culturais e sociais. Isto requer que a formação de professores seja concebida num “contexto de responsabilidade profissional” e envolva a inovação constante nas rotinas de trabalho do professor. O autor atribui importância aos saberes construídos na prática profissional o que acaba por minimizar o valor da teoria na formação dos professores.

Em oposição ao que propõe Nóvoa (2009), que trata da formação de professores para o ensino secundário no mestrado em ensino e indução profissional, a proposta do Pibid trata da formação inicial de professores para a Educação Básica e insere o licenciando desde o início da graduação no cotidiano das escolas. É importante pontuar que os princípios explicitados por Nóvoa foram descritos no Relatório de Gestão (2009-2013), portanto quando as IES elaboraram suas propostas estas foram regulamentadas pelos editais e portarias. Dessa forma, os coordenadores de área e os professores supervisores, em sua maioria, conhecem o programa com base nos conceitos que chegam até a IES por meio de seus atos normativos, nos quais está implícita a ideia de que a relação teoria e prática se dará na prática.

3.1.3 Os objetivos do Pibid

O Pibid integra as ações do Governo Federal para a realização do Programa de Desenvolvimento da Educação que teve início com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, Parecer CNE/CP n.º 009/2001 e Resolução CNE/CP n.º 1/2002, documentos que regulamentam a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena ao estabelecer um conjunto de

princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino os quais aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Com relação aos objetivos definidos para o Pibid, convém lembrar que se referem a um conjunto de ações abrangentes no tocante à busca de soluções para o problema da formação inicial de professores e valorização do magistério para a Educação Básica. Estes foram localizados nos atos normativos que tratam do programa.

No recorte temporal em que se ancora esta investigação, foram publicados oito Editais, cinco Portarias e um Decreto, conforme o quadro 3, apresentado no início desta seção. Assim, os objetivos elaborados para o Programa foram localizados nas Portarias 38/2007; 122/2009; 72/2010; 260/2010; 096/2013; no Decreto 7.219/2010 e nos Editais 01/2007; 02/2009; 018/2010; 002/2010; 066/2013. No entanto, os editais 001/2011; 11/2012 e 061/2013 não trouxeram mais os objetivos do programa.

Com a intenção de transformar o Pibid em uma política de Estado voltada para formação de professores, o MEC substituiu as portarias que regulamentavam o programa pelo Decreto n.º 7.219/2010. Os Editais publicados após este Decreto não apresentaram mais os objetivos com exceção do Edital n.º 66/2013 Capes - Pibid Diversidade, cujos objetivos definidos são específicos para a formação inicial de professores para a docência nas escolas indígenas e do campo. É importante destacar que os atos normativos sobre o programa, de modo geral, não apresentam homogeneidade na definição dos objetivos, há, portanto, variação tanto na quantidade de objetivos quanto em sua redação de um documento para outro.

Com a publicação do Decreto n.º 7.219/2010 os objetivos do Pibid não sofreram mais alteração de um ato normativo para outro. Dessa forma, os objetivos definidos neste documento serviram de guia para a análise das intenções declaradas nos atos normativos que tratam da formação inicial de professores no âmbito do programa. Entretanto, a análise destes objetivos envolveu, necessariamente, a comparação com alguns objetivos que foram localizados em documentos anteriores.

Assim, o Decreto n.º 7.219/2010 estabelece os seguintes objetivos para o Pibid:

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

ensino-aprendizagem;

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

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, s.p.).

O Pibid foi criado com a pretensão de incentivar, valorizar e elevar a qualidade da formação dos estudantes dos cursos de licenciatura. Assim, o primeiro objetivo definido para o Pibid coloca em evidência a necessidade de formar professores em nível superior para a Educação Básica. Entretanto, a maioria dos estudantes das licenciaturas são excluídos do programa porque o número de bolsas é limitado. Em 2013, conforme dados divulgados pela Capes, somente 5,38% dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura no país receberam bolsas do Pibid. Aliás, incentivar a formação de docentes em nível superior é importante principalmente porque os dados do Censo Escolar de 2007³⁷ revelaram que o Brasil tem um déficit de professores para atuar na Educação Básica, de modo especial, no Ensino Médio nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Exatas. No entanto, o déficit de professores no país é uma questão problemática que requer a melhoria dos salários, das condições de trabalho e o reconhecimento da profissão. Portanto, este problema não será resolvido apenas com a criação do Pibid e com um número tão limitado de bolsas.

O segundo objetivo revela a necessidade de valorizar a carreira do magistério, o que reforça a tese de que a profissão docente está em crise “há fortes evidências, nos dias atuais, de que a profissão docente vive uma crise sem precedentes na história do nosso ensino [...]” (ARANHA e SOUZA, 2013, p. 10). Para os autores, esta crise resulta da diversidade de condições de oferta de cursos de licenciatura, da crescente demanda por escolarização e também o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na Educação Básica. Em uma pesquisa realizada na UFMG, os autores observaram que “a generalizada queda da concorrência nos cursos de licenciatura é forte indício do crescente desinteresse pela docência atualmente” (p.11). Ainda de acordo com os autores, a redução na demanda de candidatos para os cursos de licenciatura da UFMG é seguida de outro problema: apenas metade dos candidatos se formam em comparação com o número que se formavam há dez anos. Outro problema “é o elevado índice de desistência da profissão” (p. 11). Esta mesma tendência apontada pela pesquisa realizada na UFMG, em 2013, tem sido observada em outras IES e mostra a necessidade de melhorar tanto o prestígio social quanto a qualificação profissional dos professores. Gatti (2009) e Scheibe (2010) também constataram que um dos maiores

³⁷ Cf. RUIZ et. al., 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>.

problemas da educação brasileira é a escassez de professores para a Educação Básica e a baixa procura pela carreira docente. Todavia, é importante equacionar que o Pibid atende a uma pequena parcela dos estudantes matriculados nos cursos de licenciatura, portanto apesar de abordar um aspecto caro às instituições formadoras e aos próprios licenciandos dificilmente conseguirá restituir o status social à carreira docente.

Com relação ao terceiro objetivo, observa-se que há uma preocupação com a qualidade da formação inicial de professores que depende da integração entre Educação Superior e Educação Básica. Este objetivo se correlaciona com o quinto que pretende tornar os professores da Educação Básica co-formadores dos futuros professores, desse modo, atribui à escola de Educação Básica o papel de protagonista nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas e vislumbra a possibilidade de utilizar a experiência dos professores da Educação Básica nesse processo. No entanto, é preciso lembrar que o Estágio Curricular Supervisionado já se utiliza da experiência dos professores da Educação Básica. O Pibid, conforme Pimenta e Lima (2019) “se instala em forma de atividades e projetos de ensino e pesquisa *nos mesmos espaços institucionais por onde transita o estágio curricular supervisionado*” (p.3, grifo no original). Desta feita, segundo as autoras, as escolas públicas além de dar conta de suas demandas cotidianas, estão sendo sobrecarregadas com as políticas para a Educação Básica, as avaliações externas e também com a responsabilidade trazida pela universidade de receber estagiários e pibidianos, conforme as regras definidas pelo MEC.

Ao compararem o Pibid com os estágios, Pimenta e Lima (2009), argumentam que “Com atividades de natureza similares, mas com fundamentação e condições diferentes, uma vez que os estágios não tem o aporte de verbas, alunos e professores se encontram no mesmo espaço das instituições na busca da formação de novos docentes” (p.2). No entanto, as autoras argumentam que o Pibid “se configura como uma política focal de curto alcance, uma vez que é destinado à pequena parcela de estudantes que cursam a licenciatura” (p. 6). As autoras mencionam que o programa tem “um caráter transitório” e que a sua transitoriedade foi evidenciada no governo de Michel Temer (2016-2019) com cortes de verbas em 2017 e a consequente redução no número de bolsas. Embora o programa ocupe o mesmo espaço que antes era destinado ao Estágio Curricular Supervisionado e isto possa gerar uma certa tensão por conta do aporte financeiro para o desenvolvimento de projetos e das bolsas destinadas aos participantes, apesar disso, a inserção do licenciando no campo de atuação profissional é importante para ampliar a sua formação. Além disso, observa-se que a proposta do programa coaduna com a concepção de Freitas (1996) que defende o trabalho pedagógico como “fonte

de produção de conhecimento que se constitui em poderoso articulador da relação teoria-prática na formação [...]” (p. 10).

O programa ao defender a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas estabelece uma aproximação com as ideias apontadas por Zeichner (2010) que propõe a

[...] criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores (p. 487).

O autor afirma que nos terceiros espaços tanto o conhecimento prático quanto o conhecimento acadêmico se reúnem de forma menos hierárquica e mais igualitária cuja finalidade é assegurar formação qualificada aos futuros docentes. Para o autor, tal proposta requer a ruptura com um modelo de formação que busca trazer os saberes da universidade para os professores da Educação Básica. Diversamente, a criação dos terceiros espaços estabelece uma “relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

A proposta defendida por Zeichner (2010) traz em seu bojo um aspecto interessante ao defender tanto o saber acadêmico, teórico e científico quanto os saberes da prática profissional nos cursos de formação de professores. Outro ponto interessante diz respeito ao fato de que os saberes acadêmicos e os saberes da prática profissional desfrutarão de uma relação mais equilibrada, uma vez que os saberes produzidos nas universidades não serão impostos aos professores da Educação Básica. Isto requer a participação de todos os integrantes do programa no planejamento das ações educativas o que é possibilitado pela configuração do Pibid. Entretanto, faz-se necessário assegurar uma formação que não prescindia de conhecimentos teóricos, acadêmicos e científicos caso contrário se enfatizará a instrumentalização prática dos futuros profissionais.

O quarto objetivo do programa também se refere a vivência da prática docente no cotidiano das escolas da rede pública de educação e traz em seu bojo algumas terminologias muito utilizadas no discurso pedagógico que são: experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. No entanto, há também a intenção de buscar a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, assim, faz-se necessário recordar que esta intenção apareceu no Edital n.º 002/2009³⁸ com outra

³⁸ No Edital 002/2009 consta o seguinte objetivo: e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que

redação e colocava em evidência o desejo de utilizar o recém-criado programa de bolsas de iniciação à docência como um meio para resolver os problemas educacionais brasileiros identificados pelos instrumentos de controle do Governo Federal que são as avaliações externas. Desse modo, caberia ao Pibid levar em consideração o IDEB³⁹, ou seja, o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil⁴⁰, Prova Brasil⁴¹, SAEB e ENEM⁴² e buscar a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, não há nenhuma indicação de como tal objetivo poderia ser alcançado. Esta intenção gerou certo mal-estar nas IES, além do que, a superação de tais problemas depende das condições conjunturais em que o processo ensino-aprendizagem se realiza, portanto trata-se de uma expectativa difícil de ser alcançada.

O quinto objetivo centra-se na ideia de incentivar as 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. Verifica-se que o programa pretende mobilizar os docentes da Educação Básica para que junto aos bolsistas de iniciação à docência e professores da IES participante possam buscar melhorias para os espaços onde atuam. Mais uma vez reforça-se o papel das instituições escolares na formação de professores.

O sexto objetivo trata da articulação teoria e prática e apareceu pela primeira vez no Decreto n.º 7.219/2010, entretanto, é pertinente destacar que este objetivo está implícito em todo o desenho do programa e estabelece relações com os documentos que regem a educação brasileira: LDBEN n.º 9.394/1996, PNE (2001-2010), PNE (2014-2024), Parecer CNE/CP n.º

busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

³⁹ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.” Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

⁴⁰ “A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.” Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

⁴¹ “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.” Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>> Acesso em: 04 dez. 2017.

⁴² Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em 04 dez. 2017.

9/2001 e o Parecer CNE/CP n.º 2/2015 os quais defendem a necessidade de assegurar a associação teoria e prática na formação de professores.

Ao considerar estes objetivos em conjunto, constata-se que um dos aspectos mais importantes no âmbito da formação inicial de professores e que revela uma situação curiosamente paradoxal é o fato de que em plena fase de fortalecimento da escola pública, desde a promulgação da LDBEN n.º 9.394/1996, era de se supor a existência de interesse e esforço para melhorar a qualificação dos professores por meio de projetos e parcerias com as instituições de ensino, mas isso não aconteceu e, somente nos últimos anos a atenção do Governo Federal, de certa maneira, se voltou para a escola pública atribuindo-lhe um papel importante na formação de professores como campo de experiência para a construção de conhecimentos bem como buscou promover a integração da Educação Superior com a escola de Educação Básica. Só a partir de então foram propostos alguns programas com o objetivo de melhorar a qualificação dos professores e valorizar a carreira docente. Como exemplo dessas medidas tem-se a criação dos programas de formação de professores como: Parfor, Prodocência, Pibid e Residência Pedagógica.

Como o foco desta pesquisa é discutir a relação teoria e prática na formação inicial de professores no âmbito do Pibid e mostrar como tem se dado tal perspectiva nas políticas para a formação de professores para a Educação Básica, considera-se a escola como um importante campo de experiência prática, contudo esta aproximação entre escola e universidade assim como a atuação do professor supervisor junto ao bolsista de iniciação à docência não devem ser tomadas como o único princípio desta formação.

Martins (2010) explica que

Concebendo a formação como um processo que a pessoa, em formação, realiza sobre si mesma e o conhecimento, como instrumento para a resolução de problemas práticos imediatos, esse modelo visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes, o que, em última instância, significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes (p. 28).

Enfim, para Martins (2010) torna-se urgente propor “um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos” (p.20). Do mesmo modo, acredita-se que a formação inicial de professores não pode se resumir apenas na instrumentalização prática, mas sim possibilitar a produção de conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade crítica e isto requer a instituição de um modelo formativo que promova rupturas com o modelo que está posto.

Com relação ao primeiro questionamento desta investigação, a saber: com base nas intenções declaradas pelo Pibid, por meio de seus documentos, como se articula a relação teoria e prática tendo em vista os princípios teóricos-metodológicos que sustentam sua compreensão de formação docente? Após a análise dos documentos que tratam do programa verificou-se que a perspectiva assumida pelos órgãos oficiais no tocante à formação inicial de professores confere primazia à prática, ou seja, no discurso oficial sobre a formação de professores está claro que esta se baseia na dimensão da prática profissional, construída dentro da escola de Educação Básica.

Esta constatação é reforçada pelo Anexo I da Portaria n.º 096/2013 que regulamenta o programa. No documento em pauta, ao tratar das características do Projeto Institucional e dos Subprojetos, no capítulo II, seção I, Art. 6º, 7º e 8º, são descritas as características e dimensões da iniciação à docência as quais reforçam a concepção de que a formação inicial de professores se efetiva na e pela prática docente. Evidentemente, no documento foram enfatizadas atividades pontuais do fazer pedagógico como a análise do contexto educacional e o desenvolvimento de ações nos diferentes espaços da escola, o trabalho coletivo e interdisciplinar com intencionalidade pedagógica, o planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escola de Educação Básica e IES), a participação nas atividades de planejamento do PPP da escola, a participação nas reuniões pedagógicas, a análise dos conteúdos do currículo escolar e dos conteúdos definidos nos subprojetos, análise de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos, comparação da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de Educação Básica, desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos, elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação entre os membros do programa, sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento, desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (BRASIL, 2013b).

As características e dimensões da iniciação à docência descritas na Portaria n.º 096/2013 colocam em evidência uma formação que privilegia a prática e dá pouca margem para a formação intelectual dos sujeitos que dela participam. O que de certa forma pode concorrer para uma formação anti-intelectual já que o professor é concebido como um executor de tarefas por conta de uma concepção de formação que prioriza a eficiência e elege a experiência imediata como fator fundamental.

A Portaria n.º 096/2013 reforça que o Projeto Institucional e os Subprojetos devem ser desenvolvidos por meio da articulação entre a IES e o sistema público de Educação Básica e promover a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública, local privilegiado da práxis docente. As ações propostas também devem contemplar o aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, abordar questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, de modo a assegurar a transversalidade em todos subprojetos. Além disso, recomenda-se que as atividades sejam desenvolvidas em escolas com IDEB abaixo da média nacional assim como naquelas que se notabilizaram por experiências bem sucedidas de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2013b).

Enfim, todas as recomendações apresentadas na Portaria n.º 096/2013 sinalizam para uma formação alicerçada no exercício prático da docência. A análise das intenções declaradas nos atos normativos revela de forma nítida a preponderância da prática voltada para o domínio técnico e metodológico dos saberes teórico-práticos – conhecimentos específicos e pedagógicos –, adquiridos nas licenciaturas para a mera aplicação na sala de aula assim como a necessidade de assegurar a integração de saberes construídos no exercício da profissão como defendem Nóvoa (2009), Zeichner (2010) dentre outros.

Gomes e Souza (2016) esclarecem que ao defender a aproximação dos licenciandos com o cotidiano das escolas de Educação Básica, há sempre o risco de eternizar a compreensão que habitualmente tem contribuído para a construção de sentidos por parte dos participantes do programa, a configuração da “docência como ação prática, como atividade meramente instrumental, a-crítica e reprodutiva” (p.6). É preciso evitar a qualquer custo a ideia amplamente difundida de que a relação teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores se dará pela prática. Conhecer a realidade da profissão é importante e requer o conhecimento dos fundamentos filosóficos da educação bem como a superação da concepção de que a teoria só tem importância se estiver apta a ser aplicada na prática cotidiana, entendida sob este aspecto a teoria é instrumentalizada e impedida de estabelecer a relação dialética “teoria e prática” essencial à efetivação da práxis pedagógica.

4 O PROJETO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG) E OS SUBPROJETOS PIBID DO CÂMPUS QUIRINÓPOLIS

Apresenta-se nesta seção uma breve retrospectiva da criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e do Câmpus Quirinópolis bem como a análise do Projeto Institucional do Pibid, Edital n.º 061/2013, e dos subprojetos dos cursos de licenciatura objetos desta investigação, é importante mencionar que o Pibid está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PRG). Preliminarmente, faz-se necessário esclarecer que o Pibid foi instituído em 2012 na UEG, dessa forma, três cursos do Câmpus Quirinópolis participaram do Programa no período de agosto de 2012 a dezembro de 2013. São eles: Ciências Biológicas, Educação Física e Matemática. Com o Edital n.º 061/2013 os cursos de História, Geografia, Letras e Pedagogia também participaram do Programa. Desse modo, os sete cursos foram contemplados com bolsas de iniciação à docência no período de 2014 a 2018. Com o Edital n.º 07/2018 os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática, Pedagogia e Letras foram contemplados com bolsas de iniciação à docência, nesta edição do Pibid as atividades do programa foram iniciadas em agosto de 2018 com previsão de encerramento em dezembro de 2019.

O Pibid, em linhas gerais, apresenta a seguinte estrutura organizacional: coordenação institucional; coordenação de gestão, coordenação de área, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência. Os responsáveis diretos pelos subprojetos das licenciaturas são os coordenadores de área e os professores supervisores os quais têm como função orientar e acompanhar os grupos de bolsistas de iniciação à docência (bolsistas ID) nas atividades desenvolvidas no âmbito do Programa. Todas as atividades são planejadas de acordo com o Projeto Institucional da IES. Na sequência desta seção apresenta-se a IES onde foi realizada a pesquisa, o Projeto Institucional Pibid/UEG (2014/2018) e os subprojetos dos cursos de licenciatura investigados.

4.1 A Universidade Estadual de Goiás (UEG)

A UEG é uma universidade pública, estadual e *mutlicampi* que tem assumido um importante compromisso com a formação de professores no Estado de Goiás uma vez que oferece cursos de licenciatura em diversas cidades do interior. Embora o sonho de uma universidade estadual em território goiano existisse desde a década de 1980, quando o governador Ary Valadão sancionou a Lei n.º 8.772⁴³, de 15 de janeiro de 1980, a qual

⁴³ Disponível em <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7876> Acesso em: 06 dez. 2018.

delegava ao Poder Executivo autorização para criar a Universidade do Estado de Goiás com sede em Anápolis, sob a forma de Fundação (GOIÁS, 1980), a criação da UEG não ocorreu de forma imediata, sendo efetivada de fato em 1999 com a integração das faculdades isoladas mantidas pelo poder público com a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA).

De acordo com Baldino (1991), na década de 1980, no Estado de Goiás, a expansão do ensino superior não se restringiu necessariamente às universidades uma vez que com a aprovação da Lei n.º 8.780, de 23 de janeiro de 1980, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências, propõe-se a criação de faculdades isoladas (GOIÁS, 1980).

Assim, em 1985, foi aprovada a Lei n.º 9.777, de 10 de setembro de 1985, que autorizava a criação, sob a forma de autarquia⁴⁴ (GOIÁS, 1985), de “uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras nos seguintes municípios: Morrinhos, Gurupi⁴⁵, Iporá, Jussara, Goianésia, *Quirinópolis*, São Luiz de Montes Belos, Formosa, Luziânia e Santa Helena de Goiás” (BALDINO, 1991, p. 200, sem grifos no original).

Outra iniciativa importante foi a promulgação da Lei Estadual n.º 10.018, de 22 de maio de 1986, elaborada pela Assembleia Legislativa, que criava a Universidade Estadual de Anápolis (GOIÁS, 1986a). Em 1990, a Universidade Estadual de Anápolis foi regulamentada pelo Decreto Estadual n.º 3.355, de 9 de fevereiro, o qual instituiu a Fundação Universidade Estadual de Anápolis (GOIÁS, 1990a). A recém-criada universidade foi integrada a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), instituição de Ensino Superior criada em 1961. Desta feita, em 1990, a FACEA, por meio do Decreto Lei de n.º 3.549, transformou-se na Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) (GOIÁS, 1990b).

Na década de 1990, a Assembleia Legislativa decretou a Lei Estadual n.º 11.655, de 26 de dezembro de 1991, que dispunha sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo e autorizava a criação da UEG, com sede em Anápolis, à qual se integrariam, como unidades, com sua estrutura, pessoal e patrimônio, a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) a Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO) e mais 11 IES isoladas mantidas pelo poder público estadual (GOIÁS, 1991), contudo, este dispositivo legal não se efetivou e o sonho da criação de uma universidade estadual mais uma vez foi adiado.

⁴⁴ De acordo como art. 5º, inciso I, do Decreto-lei nº 200/1967, autarquia é definida como “o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada.” Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-lei/Del0200.htm>

⁴⁵ Com a criação do Estado de Tocantins em 1988, o Município de Gurupi deixou de pertencer ao Estado de Goiás.

Em 2008, a Universidade Estadual de Goiás foi transformada em Autarquia pela Lei n.º 16.272 (GOIÁS, 2008). De acordo com informações disponíveis no *site*⁴⁶ da instituição, ela está presente em 39 cidades com 41 câmpus e um Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear). São 159 cursos de graduação, 92 especializações, 12 mestrados e dois doutorados. A instituição oferece 136 cursos de Graduação presenciais, dentre o total de cursos oferecidos 76 são cursos de licenciatura nas áreas de: Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

Carvalho (2013) explica que o processo de criação da UEG ocorreu em meio a conflitos políticos, ideológicos e institucionais. Dessa forma, a expansão da UEG se consolidou como um mecanismo de barganha política. Além disso, ressalta os problemas de infraestrutura, a qualificação profissional, a falta de servidores efetivos e até mesmo a tentativa de cobrar mensalidades dos estudantes como alguns dos principais problemas enfrentados pela UEG.

Outro problema mencionado foi a questão da autonomia universitária cuja solução não dependia unicamente da universidade, mas “do poder Executivo e Legislativo para tais deliberações, como, por exemplo, a realização de concurso público, a definição do plano de cargos e salários e o repasse de verbas para novos investimentos” (p. 93). Além disso, ressalta “a presença de um estado omissor, patrimonial e clientelista que se beneficia em permitir a continuidade das precárias condições que se encontra o quadro funcional da universidade mantida pelo governo estadual em Goiás” (CARVALHO, 2013, p. 88).

Embora Carvalho (2013) apresente uma análise dos problemas da UEG, acrescenta que apesar das dificuldades enfrentadas não se pode deixar de considerar que ela “cumpra um papel importante, principalmente quanto ao processo de interiorização da educação superior no estado de Goiás, ao dar oportunidade de acesso a esse nível de ensino público à população goiana” (p. 106).

4.2 O Câmpus Quirinópolis

Como mencionado anteriormente, no ano de 1985, o Governo do Estado de Goiás autorizou a criação de faculdades isoladas em dez cidades do interior. Após esta iniciativa, o ensino superior em Quirinópolis, cidade situada no sul do Estado de Goiás, foi regulamentado em 1986 com a criação, sob a forma de autarquia, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLQ) por meio do Decreto n.º 2.550, de 16 de janeiro (GOIÁS,

⁴⁶ Disponível em <http://www.ueg.br/conteudo/15836_nossa_universidade> Acesso 6 dez. 2018.

1986b). Conforme o documento supracitado, a instituição poderia oferecer os seguintes cursos:

- a) LETRAS, com a habilitação de LICENCIATURA PLENA em PORTUGUÊS e INGLÊS e respectivas LITERATURAS, com o total de 60 (sessenta) vagas anuais;
- b) HISTÓRIA, com a habilitação de LICENCIATURA PLENA em HISTÓRIA, com o total de 50 (cinquenta) vagas anuais;
- c) GEOGRAFIA, com a habilitação em LICENCIATURA PLENA em HISTÓRIA, com o total de 40 (quarenta) vagas anuais;
- d) ESTUDOS SOCIAIS, com a habilitação de LICENCIATURA DE 1º GRAU em ESTUDOS SOCIAIS, estruturada como tronco comum dos cursos de HISTÓRIA e GEOGRAFIA (GOIÁS, 1986).

Os primeiros cursos oferecidos pela FECLQ foram os cursos de Licenciatura Plena em Geografia, História e Letras (Português/Inglês), os quais foram implantados a partir de 01 de março de 1988. Em 1989 inicia-se a primeira turma de Ciências (Licenciatura Curta). Em virtude da grande demanda por professores qualificados houve a ampliação da oferta de cursos, assim, no ano de 1993, houve a plenificação do curso de Ciências o qual desdobrou-se em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Licenciatura Plena em Matemática. Em 1998 foi criado o curso de Educação Física. E por fim, após a sua incorporação à UEG, em 1999, a FECLQ propõe a criação do curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2000.

Dessa forma, desde de 1988, a antiga FECLQ e atual UEG Câmpus Quirinópolis mantém cursos de graduação para a formação dos profissionais da educação do Município e da Região Sul e Sudoeste do Estado de Goiás. A partir de 2000, passou a oferecer sete cursos de Licenciatura regulares, a saber: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras (Português/Inglês), Matemática e Pedagogia. Com a adesão da UEG ao Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, no período de 1999 a 2006, a IES passou oferecer cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) por meio de convênios assinados com a Secretaria Estadual de Educação e com as Secretarias Municipais de Educação dos Municípios circunvizinhos.

4.3 O Projeto Institucional Pibid (2014-2018) da UEG

Um dos requisitos para que as IES fossem contempladas com as bolsas de iniciação à docência seria a elaboração do Projeto Institucional. Nesta perspectiva, para atender às exigências da Capes a UEG apresentou o Projeto Institucional intitulado *Universidade e Educação Básica: fronteiras a ultrapassar*. Inicialmente, é necessário esclarecer que, conforme o Edital n.º 061/2013, este projeto poderia ser composto por um ou mais

subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura e formado por no mínimo: cinco estudantes de licenciatura; um professor da licenciatura da IES para atuar como coordenador de área e um professor da educação básica para supervisionar os estudantes na escola (BRASIL, 2013). O Projeto Institucional deveria ser elaborado em conformidade com as recomendações da Portaria Capes n.º 096/2013, especialmente os artigos 6º, 7º e 8º e enviados à Capes por meio de formulário eletrônico. O Projeto Institucional foi elaborado para ser executado a partir de março de 2014 a fevereiro de 2018. Nesta segunda proposta do PIBID/UEG, “o Projeto Institucional da PRG, foi contemplado com 61 subprojetos, distribuídos em 19 municípios” (FERREIRA, 2018 et. al., p. 12).

Na apresentação do Projeto Institucional evidencia-se que a UEG oferece cursos majoritariamente na área de formação de professores e que para consolidá-la como uma universidade pública e autônoma tem sido desenvolvidas ações constantes no Plano Institucional de Desenvolvimento (PDI) em vigência de 2010 a 2019. Desse modo, considera-se os seguintes aspectos como importantes:

[...] a defesa do ensino de qualidade, público e gratuito, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão interligados com seu compromisso social, a promoção de igualdade de condições de acesso e permanência do discente na instituição e o fortalecimento dos convênios, acordos de mútua cooperação, contratos e diálogos com a sociedade, proporcionando a produção e socialização do conhecimento científico e da inovação tecnológica (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UEG, 2014/2018, p. 2).

Dentre as ações propostas pela UEG voltadas à melhoria da qualidade da formação de professores, destaca-se a sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁴⁷. Ademais, a educação é tomada no Projeto Institucional em um sentido mais amplo como fator de humanização.

A ideia aqui defendida é a de que a formação humana é um processo sócio-histórico de objetivação do gênero humano e, portanto de socialização do homem que, embora situado num modelo de sociedade estabelecido (de classes sociais antagônicas), seja capaz de incentivar, aceitar ou transformar essa realidade. (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UEG, 2014/2018, p. 2).

O Projeto Institucional apresentado contempla três eixos problematizadores, a saber “Universidade/escola básica, formação docente e relação ensino-aprendizagem” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UEG, 2014/2018, p. 2). No documento evidencia-se que a

⁴⁷ A Universidade Estadual de Goiás participou do Edital Capes n.º 011 /2012. Portanto, no período de agosto de 2012 a dezembro de 2013 os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática e Educação Física do campus Quirinópolis foram contemplados com Bolsas de Iniciação à Docência.

articulação destes três eixos possibilitaria a problematização da relação teoria e prática com vistas a superar as fronteiras existentes entre a Universidade e a Escola de Educação Básica bem como as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem nas várias áreas do conhecimento.

No Projeto Institucional Pibid/UEG (2014/2018) evidencia-se a necessidade de superação de “ações educativas fundamentadas em uma prática mercadológica que descaracteriza o conhecimento científico e nega a produção de conhecimento na escola” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UEG, 2014/2018, p.3). De maneira geral, tem-se a valorização da escola como espaço singular para a formação de professores bem como a construção de um conhecimento partilhado, voltado aos interesses da maioria. Nesta direção, objetiva-se socializar o conhecimento materializado no interior da escola. Para tanto, fazem-se necessárias ações sistematizadas que contemplem as disputas políticas, a formação de profissionais qualificados, a produção de conhecimentos sobre a educação e a produção teórica e prática no campo da pedagogia.

No Projeto Institucional apresentado à Capes foram definidos os seguintes objetivos para o Pibid:

- ✓ Favorecer e incentivar a formação inicial de professores;
- ✓ Inserir os alunos dos cursos de graduação no interior da escola de educação básica;
- ✓ Estudar e analisar materiais didáticos destinados ao ensino e a aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento;
- ✓ Proporcionar aos estudantes das licenciaturas oportunidades de criação, participação no planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem na rede pública de ensino;
- ✓ Proporcionar aos bolsistas oportunidades de criar e experimentar metodologias, tecnologias e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar;
- ✓ Desenvolver a capacidade de pensamento crítico a fim de realizar estudos de aprofundamento sobre as correntes teóricas norteadoras das práticas pedagógicas, presentes nas orientações das Políticas Públicas e nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas de educação básica e dos cursos de licenciaturas.
- ✓ Contribuir para que os alunos em formação conheçam a escola pública, a realidade da sala de aula, os alunos da educação básica e vençam os medos inerentes ao início da carreira docente, por meio de escolha de conteúdos, para aprimorarem suas práticas de ensino.
- ✓ Favorecer aos bolsistas maior entendimento da educação pública, para que possam criar metodologias de ensino que contribuam para amenizar problemas crônicos em nosso país, como a evasão e a repetência e elevar os anos de escolaridade dos alunos das classes populares;
- ✓ Oportunizar aos alunos sob a orientação do coordenador de área, estudos teóricos que revelem as diferenças culturais que pesam com rigor sobre os sujeitos das diferentes classes sociais, causando a eliminação contínua dos alunos das classes trabalhadoras ao ensino superior;
- ✓ Favorecer aos alunos de graduação, que ao se inserirem na cultura escolar do magistério, possam apreender que o bom desenvolvimento dos alunos das classes populares está relacionado com o nível cultural global da família, e que, somente a criação de hábitos, treinamento e tarefas intermináveis, não serão suficientes para garantir o êxito escolar;

- ✓ Aperfeiçoar o uso da língua portuguesa pelos licenciandos e desenvolver a capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação de professores;
- ✓ Contribuir com a superação das fronteiras entre Universidade e Educação Básica, favorecendo a *articulação entre teoria e prática* necessária a formação acadêmica, que possibilite revelar as contradições existentes na sociedade, elevando a qualidade de ensino de graduação que vá de encontro aos interesses dos filhos dos trabalhadores, presente em sua maioria, nas salas de aula das escolas públicas da educação básica. (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UEG, 2014/2018, p. 3-4 - sem grifos no original).

Observa-se que os objetivos definidos no Projeto Institucional reforçam alguns dos objetivos delineados para o Pibid no Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010. Os objetivos propostos revelam uma preocupação com a inserção do bolsista ID no cotidiano escolar para poder vivenciar o exercício prático da docência. Há também uma preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da realização de estudos de aprofundamento das correntes teóricas que norteiam as práticas pedagógicas nos documentos oficiais. Por fim, observa-se também que há uma preocupação com a articulação teoria e prática.

Outro aspecto analisado no Projeto Institucional Pibid/UEG (2014/2018) se refere à metodologia utilizada para o alcance dos objetivos definidos. Desse modo, valoriza-se o trabalho colaborativo realizado por seus pares: coordenadores de área, professores supervisores e bolsistas ID de forma interdisciplinar voltado à formação inicial de professores e ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos das escolas de Educação Básica. Por se tratar de uma universidade *multicampi* no que se refere à metodologia evidencia-se que seriam respeitadas as especificidades de cada subprojeto assim como as decisões tomadas pelos coordenadores de área em conformidade com os bolsistas ID e os professores supervisores. Esta iniciativa mostra que os cursos tiveram assegurada a sua autonomia na definição da proposta de trabalho.

Conforme o Projeto Institucional Pibid/UEG (2014/2018), todos os subprojetos deveriam estabelecer metodologia de trabalho que atendessem às necessidades de formação dos bolsistas ID “com indicação de bibliografia para aprofundamento teórico e reuniões semanais de estudos, planejamento de atividades e orientação das atividades do Pibid” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UEG, 2014/2018, p. 4). Assim, uma das recomendações a todos os subprojetos trata-se da realização de reuniões periódicas com toda a equipe com a finalidade de discutirem juntos a realidade da escola, observando a comunidade em que está inserida, a estrutura física, as bibliotecas, as condições de trabalho dos professores, a forma de gestão e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Tudo isto com o propósito de assegurar que os bolsistas ID possam compreender que a busca de soluções e intervenções significativas

são ações constantes do trabalho docente. Além disso, recomenda-se que todas as ações sejam elaboradas coletivamente com base nos problemas identificados na escola parceira com vistas a propor metodologias de ensino voltadas às necessidades de aprendizagem dos alunos das escolas públicas.

Outro aspecto igualmente importante analisado no Projeto Institucional são as ações elaboradas para a efetivação do programa dentro da UEG. Estas ações regulamentam desde a seleção dos bolsistas ID até a avaliação e o acompanhamento dos subprojetos nas escolas parceiras. Assim, a análise do documento revelou um conjunto de atividades voltadas à implementação do programa, dentre estas destacam-se:

A seleção dos bolsistas para participarem do PIBID será realizada por uma comissão local de seleção de bolsistas, organizada pelo coordenador de área de cada curso na UnU⁴⁸, que seguirão os critérios previstos em Edital.

O acompanhamento interno e avaliação dos subprojetos serão realizados pelos coordenadores de área em parceria com o professor supervisor e alunos bolsistas por meio de fichas de acompanhamento de frequência, relatórios das atividades desenvolvidas e processos de autoavaliação.

O acompanhamento dos subprojetos nas unidades universitárias será realizado por meio de visitas do coordenador institucional e de gestão [...] (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UEG, 2014/2018, p. 6).

Além destas ações foram observadas outras como a realização de seminários sobre a formação inicial de professores cuja finalidade seria discutir a formação docente no Brasil assim como o currículo e o estágio, a realização de eventos interdisciplinares para a troca de experiências, a análise das propostas curriculares das escolas parceiras.

O Projeto Institucional traz de forma explícita uma ação voltada para o desenvolvimento da pesquisa. Nele, considera-se “o convívio com a pesquisa como forma de apreender não só o conteúdo, mas o processo de investigação, criando uma postura de investigador no trabalho cotidiano, na escola e na sala de aula dos cursos de graduação” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UEG, 2014/2018, p. 5).

A pesquisa na formação inicial de professores é um tema importante que ganhou força com os trabalhos de Demo (2003: 2005), André (2004) e Lüdke (2004). Nesta perspectiva, os cursos de licenciatura, de modo geral, têm dado à pesquisa maior visibilidade nas últimas décadas, por esta razão o Projeto Institucional da UEG também enfatiza a necessidade de envolver a pesquisa no processo formativo dos futuros professores.

A pesquisa ao ser incorporada à formação inicial de professores propicia ao acadêmico autonomia intelectual e o desenvolvimento da consciência crítica, por esta razão é

⁴⁸ Até o ano de 2014 cada um dos Câmpus da UEG eram denominados de Unidade Universitária (UnU).

entendida como parte essencial dos cursos de graduação. No entanto, é importante explicitar que as IES configuram o Pibid de acordo com suas propensões. Desta forma, fica evidente que a formação dos Bolsistas ID para a UEG não se restringe somente à atuação como professor, mas busca contribuir para a formação do pesquisador. Vale ressaltar que no Projeto Institucional aparece claramente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em linhas gerais, no Projeto Institucional Pibid/UEG (2014/2018), prioriza-se as atividades que abrangem as diversas características e dimensões da iniciação à docência descritas na Portaria 096/2013, a saber:

[...] inserção dos licenciandos nas escolas de Educação Básica, realização do diagnóstico da realidade escolar, preparação de materiais didáticos, planos de aula, a promoção do trabalho colaborativo e interdisciplinar nos diferentes espaços escolares, como sala de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos, desportivos, ateliers [sic], secretarias, bem como planejamento e gestão do contexto educacional. (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UEG, 2014/2018, p. 4).

Com relação às ações definidas no Projeto Institucional observa-se que estas estão voltadas para o processo formativo dos bolsistas ID, nelas estão inseridas as diversas características e dimensões da iniciação à docência que foram detalhadas na Portaria n.º 096/2013, Art. 6º ao 8º. Assim, a inserção do acadêmico no cotidiano escolar deve possibilitar a realização de intervenções fundamentadas em aspectos teóricos e práticos.

Atividades de acompanhamento e observação do cotidiano escolar, tais como as práticas pedagógicas, a gestão, avaliação do processo ensino-aprendizagem, confecções de material didático, elaboração de planos de aulas, reuniões de planejamento, participação em eventos científicos, grupos de discussão, exibição de filmes, oficinas, dentre outras. (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UEG, 2014/2018, p. 5).

Nesta perspectiva, o Pibid atribui um valor considerável à vivência da prática ao colocar como um dos requisitos para a formação inicial de professores a inserção dos acadêmicos no espaço de trabalho. Esta dinâmica do programa é observada na retórica da aproximação da universidade com a escola de Educação Básica. Defende-se como aspecto fundamental para esta formação a aproximação do aprendiz com o espaço de exercício da profissão, ou seja, o acadêmico aprendiz de professor precisa conviver com professores nos espaços em que eles atuam profissionalmente, desse modo, potencializa-se o valor formativo da experiência.

De acordo com o Projeto Institucional, em razão de a UEG ser uma instituição *multicampi*, abre-se espaço para que possa ser discutida a aplicabilidade das propostas em

conformidade com as distintas realidades e demandas dos câmpus universitários bem como das escolas onde seriam desenvolvidos os subprojetos. Assim, asseguram-se a autonomia docente e a integração de todos os envolvidos com os subprojetos no processo de tomada de decisão. No entanto, todos os subprojetos da IES deveriam conter ações que possibilitassem aos licenciandos “uma discussão de referenciais teóricos atualizados e específicos sobre educação para estudo de caso referente ao ensino e aprendizagem das diferentes áreas, relacionando com a prática e com a experiência dos professores das escolas de educação básica” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UEG, 2014/2018, p. 5). Ao ressaltar a importância dos referenciais teóricos para a formação inicial de professores coloca-se em evidência que para além de uma formação baseada na prática é importante proporcionar também uma formação teórica sobre a educação. No entanto, o estudo da teoria se reveste de uma concepção pragmática que concebe o conhecimento como algo útil cuja finalidade é a aplicação imediata na solução de problemas pontuais e ou casos concretos identificados no processo de ensino-aprendizagem.

As estratégias definidas para a inserção dos bolsistas ID nas escolas de Educação Básica, de acordo com o Projeto Institucional Pibid/UEG 2014/2018, envolveriam as ações previstas nos subprojetos, o trabalho interdisciplinar como forma de promover a articulação entre as diversas áreas do conhecimento, a análise da realidade escolar e a oportunidade de atuar em um espaço de ensino formal, com métodos de ensino sistematizados, conteúdos previsíveis e avaliados constantemente, sendo estes requisitos considerados necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, propõe-se também discutir os problemas inerentes à profissão com base nos problemas observados no ambiente escolar.

A configuração que o Projeto Institucional Pibid/UEG 2014/2018 assume, especialmente em função da superação das fronteiras entre universidade e escola de Educação Básica, enfatiza a necessidade de integração entre os participantes do subprojeto, a valorização do trabalho docente e a reflexão sobre a formação inicial tendo a escola como futuro local de atuação profissional. Neste contexto, a escola deixa de ser um espaço de formação apenas para seus alunos, tornando-se um espaço formativo para os professores e os bolsistas ID.

No Projeto Institucional Pibid/UEG 2014/2018 afirma-se que as experiências exitosas adquiridas com o Edital Capes n.º 011/2012, partiram necessariamente de um estudo sobre a relação ensino-aprendizagem o que possibilitou a compreensão da natureza do trabalho pedagógico e sua implicação na vida dos sujeitos. Nesse sentido, esta experiência

contribuiu para que a escola de Educação Básica adquirisse nesta nova edição do Pibid um papel fundamental como espaço privilegiado da práxis docente.

Outra ação observada no Projeto Institucional Pibid/UEG 2014/2018 se refere ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, considerados elementos centrais da formação de professores, conforme determina o Art. 7º, inciso IV, da Portaria Capes n.º 096/2013. Para tanto, adota-se como estratégia a produção de artigos científicos e de relatos de experiência para serem apresentados em eventos científicos organizados pela própria IES assim como em outras instituições.

Nesta perspectiva, em 2013, a UEG realizou o I Encontro do Pibid/UEG⁴⁹, nos dias 5 e 6 de junho no campus Pirenópolis, na cidade de Pirenópolis/GO. O primeiro evento do Pibid possibilitou, conforme seus organizadores, a ampliação da discussão sobre a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de graduação, refletir sobre a aproximação com a escola de Educação Básica e os desafios para a continuidade do programa como uma política pública de formação inicial de professores. A equipe do Pibid participou do evento com a apresentação de relatos de experiências.

Em 2014, os bolsistas do Pibid participaram do I Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), organizado pela UEG de 14 a 16 de outubro, no campus Pirenópolis, na cidade de Pirenópolis/GO. No ano de 2015, os bolsistas participaram do I Encontro Pibid Goiás (EPIGOIÁS), realizado nos dias 18 e 19 de novembro de 2015 na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS), na cidade de Goiânia/GO. Em 2016, os bolsistas participaram do III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), organizado pela UEG nos dias 19 a 21 de outubro no campus de Pirenópolis, na cidade de Pirenópolis/GO. Em 2017, os bolsistas participaram do IV Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), organizado pela UEG nos dias 18 a 20 de outubro, no campus Pirenópolis, na cidade de Pirenópolis/GO. Assim, com a realização destes eventos os participantes do Pibid puderam trocar experiências e também aperfeiçoar o uso da linguagem oral e escrita por meio da elaboração e apresentação oral de artigos científicos e/ou relatos de experiências. Além destes eventos os bolsistas ID também participaram de eventos realizados por seus respectivos cursos no campus Quirinópolis, na cidade de Quirinópolis/GO e também em outras instituições de ensino superior.

⁴⁹ De acordo com os Anais do I Encontro do PIBID/UEG, participaram do evento professores e licenciandos de nove áreas, a saber: Biologia (4), Educação Física (2), Física (1), Geografia (5), História (7), Letras (10), Matemática (7), Pedagogia (3) e Química (1), abrangendo os campi de Anápolis, Iporá, Itapuranga, Morrinhos, Goiânia, Quirinópolis, Goiás, Pires do Rio, Jussara, Formosa, Inhumas, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Campos Belos e Santa Helena de Goiás.

Disponível em <<http://www.anais.ueg.br/index.php/pibid/index>> Acesso em: 07 dez 2018.

Com relação às atividades pedagógicas de formação, no Projeto Institucional da UEG (2014/2018), recomenda-se que os coordenadores de área dediquem-se ao estudo com os bolsistas ID de pressupostos teórico-metodológicos com o propósito de contribuir para uma melhor compreensão da prática docente nas escolas de Educação Básica. Além do que, enfatiza-se a necessidade de as atividades serem fundamentadas por pressupostos teóricos condizentes com a dinâmica da escola, assim, destaca-se a participação ativa e o trabalho colaborativo entre o professor supervisor, o coordenador de área e os bolsistas ID na busca de pressupostos teóricos que possam auxiliá-los na compreensão da realidade educacional e cultural de crianças e adolescentes das escolas públicas.

Mais uma vez é preciso reconhecer a importância que é dada ao trabalho colaborativo e ao fortalecimento da parceria no Pibid/UEG (2014/2018). Em outras palavras, defende-se a criação de um espaço de formação compartilhado, voltado para estreitar a aproximação – universidade e escola – e, assim, possibilitar a construção de saberes inerentes à profissão em um espaço mais rico e abrangente por meio de atividades que favoreçam a apresentação de trabalhos em eventos científicos, estudos teóricos sobre a educação, análise de livros didáticos, produção de materiais didáticos, paradidáticos, textos, hipertextos, atividades recreativas, aplicativos, softwares, e outras ferramentas de ensino (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UEG, 2014/2018).

Todos os subprojetos foram acompanhados pela Coordenação Institucional do Pibid mediante encontros de trabalho com os coordenadores de área, visitas realizadas pela equipe de gestão a todos os subprojetos nos dezenove câmpus. Conforme Ferreira (2018), a PRG sempre orientou para que as atividades desenvolvidas envolvessem a “discussão de referenciais teóricos atualizados e específicos sobre educação para estudo de caso referente ao ensino e aprendizagem das diferentes áreas, relacionando com a prática e com a experiência dos professores das escolas de educação básica.” (FERREIRA et. al., 2018, p. 13).

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI⁵⁰ 2010-2019) não há uma referência clara sobre qual é a concepção de formação pretendida pela UEG, porém verifica-se que cada curso tem autonomia para elaborar o seu PPC que deve adequar-se aos novos parâmetros de aprendizagem e “estar de acordo com as DCNs, nos princípios da articulação entre teoria e prática, entre ensino, pesquisa e extensão, da interdisciplinaridade e da flexibilidade curricular” (PDI, 2010, p. 42). Afirma-se que “O Projeto Pedagógico deve

⁵⁰ Cf. Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2019): Universidade Estadual de Goiás. Disponível em <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/15206_pdi> Acesso em 27 jan. 2019.

buscar a formação de um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa e democrática” (p. 42). Em linhas gerais, observa-se que o PDI da IES está em sintonia com o discurso do MEC ao reproduzir a tão propalada formação do professor competente presente nos documentos oficiais.

O Projeto Institucional da UEG ao mesmo tempo em que destaca a importância da inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, reconhecendo que a aprendizagem da docência é um aspecto fundamental do desenvolvimento profissional e, ainda, assumindo o pressuposto de que a escola é um importante espaço de aprendizagem também evidencia a importância de uma formação que contemple a pesquisa e os estudos teóricos sobre a educação. Dessa forma, constata-se que a relação teoria e prática é concebida com vistas à superação de uma formação reduzida à mera aplicação imediata da prática. Entretanto, essa evolução em defesa da teoria nos processos formativos não desconsidera a necessidade de avaliar, de forma sistemática, se as ações efetivadas no âmbito do Pibid promoveram rupturas com o modelo de formação proposto nos documentos oficiais.

A seguir apresenta-se uma análise das ações detalhadas nos Subprojetos da UEG/Quirinópolis que foram cadastradas junto ao Projeto Institucional Pibid/UEG (2014/2018).

4.4 Os subprojetos Pibid da UEG Câmpus Quirinópolis investigados

Dos sete subprojetos Pibid desenvolvidos na UEG câmpus Quirinópolis, seis foram investigados neste estudo. Eles estão respectivamente vinculados aos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras e Matemática. Estes subprojetos possuem algumas especificidades na maneira como foram pensadas e executadas as ações no âmbito do programa voltadas à formação inicial de professores. Um breve resumo das ações e particularidades de cada um dos subprojetos é apresentado a seguir. Os dados foram obtidos junto à Coordenação Institucional do Pibid.

4.4.1 O subprojeto Pibid de Ciências Biológicas

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi contemplado com oito bolsas, a saber: seis bolsas de iniciação à docência, uma bolsa de supervisão e uma bolsa de coordenação de área. O Ensino Médio foi definido como o nível de atuação dos participantes do programa. Para desenvolver o subprojeto na escola parceira foram esboçadas e cadastradas

junto ao Projeto Institucional da UEG 19 ações as quais foram detalhadas em um formulário disponibilizado pela Capes. O curso já havia participado do Pibid na edição de 2012.

Dentre as ações cadastradas foi possível observar que todas estão em consonância com o Projeto Institucional. Para a implementação do subprojeto Pibid/UEG Ciências Biológicas (2014/2018) foram definidas inicialmente as seguintes ações: realizar a seleção de bolsistas por meio de edital institucional; visitas preliminares na escola campo participante do programa; atualização docente oferecida por professores do ensino superior sobre o uso das tecnologias e as mudanças curriculares da rede estadual de ensino; a realização de reuniões para avaliar as ações realizadas; avaliação dos resultados obtidos com troca de experiências entre a universidade e a escola e o registro das ações realizadas.

Além das ações acima elencadas também foram definidas algumas ações voltadas à formação pedagógica, a saber: a realização de atividades relacionadas à prática curricular com a finalidade de assegurar que os bolsistas ID possam se inteirar de todas as atividades docentes dentro da instituição escolar; a troca de experiências entre o professor regente (supervisor) e alunos da graduação para aprender o exercício da docência no cotidiano da sala de aula; a divulgação dos resultados obtidos em eventos científicos; a criação de um grupo de estudos para planejar as ações desenvolvidas na escola de Educação Básica; o aprimoramento da linguagem oral e escrita por meio da leitura de textos, da participação em eventos científicos e a realização de palestras; elaboração e execução de eventos culturais/científicos na escola parceira; elaboração de materiais didático-pedagógicos; a criação de um banco de dados com os materiais didáticos utilizados no subprojeto.

Com base nas ações detalhadas no subprojeto Pibid/UEG Ciências Biológicas (2014/2018), observa-se que a inserção dos bolsistas ID no cotidiano da escola visa oportunizar a realização de ações colaborativas que propiciem experiências formativas teórico-práticas para os futuros professores, o professor supervisor e os alunos da Educação Básica e os demais envolvidos. Além disso, o grupo de estudo composto pela equipe do Pibid objetiva promover a discussão sobre as ações realizadas na escola participante. Assim, observa-se que a equipe almeja que todas as ações planejadas possam ser constantemente avaliadas.

Como forma de ampliar a formação dos Bolsistas ID, o subprojeto define como uma de suas ações a organização de eventos culturais e científicos na escola parceira como: feiras, palestras e exibição de filmes com a finalidade de despertar a curiosidade dos alunos da escola de Educação Básica. Propõe-se também a produção de materiais didático-pedagógicos como forma de estimular os bolsistas ID a buscarem metodologias diferenciadas para trabalhar com

os conteúdos previstos. Portanto, a formação pretendida não se restringe à mera transmissão de conteúdos na sala de aula, mas procura envolver os participantes com a organização de eventos e projetos da escola parceira.

Na proposta apresentada, observa-se que, com o desenvolvimento do subprojeto, pretende-se discutir sob a forma de projetos e palestras, temáticas importantes como a questão ambiental, a importância do bioma cerrado, a educação sexual, o planejamento familiar, as doenças sexualmente transmissíveis e o uso de drogas. Trata-se, conforme a equipe do Pibid, de uma forma descontraída de abordar temas relevantes para a formação dos alunos. Estas ações possibilitam uma formação mais ampla para além da mera aprendizagem dos conteúdos previstos, já que envolve a pesquisa, a discussão em grupo, a elaboração de materiais didáticos, a comunicação oral, dentre outras habilidades.

Nas ações definidas no subprojeto do curso de Ciências Biológicas, observa-se atividades típicas de ensino e extensão. Como exemplos de atividades extensionistas destacam-se a realização de palestras sobre o uso de drogas e os debates sobre questões ambientais, educação sexual, dentre outros, portanto, observa-se que grande parte das ações dos bolsistas ID pautam-se pela interdisciplinaridade e a transversalidade. São exemplos de atividades voltadas para o ensino: a seleção de metodologias, a preparação de conteúdos, a execução de aulas e projetos, a elaboração de materiais didático-pedagógicos, dentre outras.

Outra proposta apresentada no detalhamento do subprojeto se refere à valorização dos aspectos emocionais e subjetivos dos alunos mediante o tratamento de assuntos como gênero, raça e discriminação na escola. Por meio da abordagem destes temas pretende-se melhorar as relações interpessoais dentro e fora da escola e mostrar a importância do respeito às diferenças. Ao considerar estes temas como parte integrante da formação inicial de professores, a equipe do subprojeto Pibid/UEG Ciências Biológicas reconhece a necessidade de uma formação pautada pela ética, inclusão e diversidade cultural.

Por fim, no subprojeto foram detalhadas as ações de avaliação das atividades realizadas. Assim, seguindo as recomendações do Projeto Institucional, por meio de reuniões com toda a equipe Pibid, pretende-se avaliar as ações colocadas em prática bem como as suas consequências. Além disso, propor alterações, acrescentar outras ações caso seja necessário. Propõe-se também realizar a troca de experiências entre a universidade e a escola de Educação Básica e registrar as ações realizadas na escola.

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado em 2015, consta que trata-se de um curso presencial oferecido na modalidade Licenciatura no período noturno, com o tempo de integralização mínimo de quatro anos e máximo de seis. Com ingresso por meio de Processo

Seletivo (PS) e outras formas advindas de políticas públicas que sejam adotadas pela Universidade, sendo ofertadas 40 vagas. A carga horária total do curso é de 3.200 horas. O regime do curso é semestral, porém a temporalidade do vestibular é anual.

Com relação à concepção de formação, observa-se no PPC que há uma sintonia com o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Além disso, observa-se que as diretrizes reforçam o discurso oficial que defende uma formação em conformidade com as mudanças no mundo do trabalho e da produção capitalista, assim, o documento sinaliza que o bacharel em Ciências Biológicas e, por extensão o licenciado, deverão, entre outras coisas, estar “apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo” (BRASIL, 2001, p. 3).

Ao analisar tais diretrizes constata-se que elas foram elaboradas com foco apenas na formação do bacharel em Ciências Biológicas. A Licenciatura é mencionada somente no item 4.2 que trata dos conteúdos específicos que deverão atender as modalidades Licenciatura e Bacharelado. Assim, conforme o documento, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, nos cursos de licenciatura deverão ser contemplados os conteúdos de Química, Física e da Saúde com a finalidade de formar professores para o Ensino Fundamental e Médio. Dessa forma, estabelece que

A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio (BRASIL, 2001, p. 6).

Nas diretrizes a formação do bacharel e a formação do licenciando estão bem próximas, além disso, defendem uma formação mais genérica, desse modo, fica evidente que para ser professor basta “Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos [...]” (BRASIL, 2001, p. 3). A questão problemática que se coloca é o fato de que o documento trata da formação do licenciado de forma indireta, não há, de fato, um direcionamento para esta formação. O tratamento indireto dado à formação do licenciado em Ciências Biológicas pode ser percebido também no PPC do curso que semelhante ao Parecer CNE/CES 1.301/2001, coloca em evidência um modelo de formação condizente com o bacharelado em Ciências Biológicas o que acaba por desconsiderar os fundamentos da Educação e da atividade docente como aspecto essencial da formação de professores.

Por fim, elege-se no PPC como um dos princípios orientadores das ações educativas “integração da teoria à prática de maneira flexível para o desenvolvimento *de competências e habilidades* [...] (PPC CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015, s.p., sem grifos no original). Tem-se desse modo a defesa da “pedagogia das competências” como destaca Saviani (2013) ao analisar as ideias pedagógicas que influenciaram as políticas educacionais no Brasil na década de 1990.

4.4.2 Subprojeto Pibid de Educação Física

No detalhamento do subprojeto do curso de Licenciatura em Educação Física da UEG câmpus Quirinópolis, observa-se que o curso foi contemplado com oito bolsas, a saber: seis bolsas de iniciação à docência, uma bolsa de supervisão e uma bolsa de coordenação de área. As ações apresentadas foram elaboradas para serem executadas no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). No total foram cadastradas 17 ações. O curso já havia participado do Pibid na edição de 2012.

O subprojeto traz em seu bojo a necessidade de criar contextos significativos para que os bolsistas ID possam compreender o contexto sociocultural e pedagógico assim como identificar as reais necessidades da escola de Educação Básica envolvida no programa, desse modo, propõe-se como uma de suas ações a realização do diagnóstico do ambiente escolar. Propõe-se também que o planejamento das ações (escolha das oficinas do subprojeto) seja feito de forma colaborativa, envolvendo os bolsistas ID, professor supervisor e coordenador de área. As oficinas propostas deveriam contemplar os seguintes conteúdos: jogos, esporte, dança e lutas e considerar o processo pedagógico interdisciplinar, a relevância social dos conteúdos, e as características dos alunos da escola de Educação Básica para, posteriormente, elaborar as sequências didáticas a serem desenvolvidas na escola.

No detalhamento da proposta do subprojeto Pibid/UEG Educação Física (2014/2018) também verifica-se a presença de ações que fazem parte das recomendações da Capes que são: a realização de reuniões periódicas para o planejamento das ações, elaboração de material pedagógico e avaliação das atividades propostas.

Outro aspecto que merece ser mencionado se refere à discussão de textos referentes à atuação pedagógica e textos específicos da atuação em Educação Física. Isto mostra que há uma preocupação em abordar a profissão docente nas reuniões de formação dos bolsistas ID. Nesta perspectiva, o subprojeto contempla a realização de reuniões quinzenais para o planejamento e avaliação parcial das ações realizadas, oficinas semestrais para a discussão da

profissão docente, oficinas sobre meio ambiente, diversidade cultural e inclusão, a realização de seminários semestrais na universidade para socializar os resultados obtidos e a produção de material para publicação (artigos científicos).

O curso de Educação Física também propõe a realização de eventos voltados a promover a aproximação da família com o ambiente escolar e contribuir para o fortalecimento da relação Família X Escola. Os eventos propostos são gincanas do Dia dos Pais e do Dia das Mães e um projeto de atividades físicas regular para as mães dos alunos.

O subprojeto traz de forma explícita a preocupação com o desempenho escolar dos alunos trata-se do *Projeto bom de bola, bom na escola* cuja finalidade é incentivar os alunos da Educação Básica a obterem melhores notas na escola por meio da prática desportiva. Assim, participam do projeto somente os alunos que atingirem a média estabelecida pela escola. Ademais, propõe-se a realização de eventos esportivos e recreativos para a comunidade escolar e a sociedade em geral com vistas a possibilitar ao acadêmico a vivência de várias práticas desportivas.

Há também uma ação voltada para o aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita dos acadêmicos que, de acordo com o subprojeto Pibid/UEG Educação Física (2014/2018), se dará de forma gradativa por meio da leitura dos textos selecionados, da elaboração dos artigos científicos e da comunicação oral nas gincanas, seminários e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

Dentre as ações detalhadas no subprojeto, destacam-se ainda a inserção dos bolsistas ID na escola de Educação Básica, o conhecimento da realidade escolar por meio do diagnóstico, que possibilitaria o contato com os problemas enfrentados pelas escolas de Educação Básica assim como a busca de soluções para resolvê-los e a construção de material didático o que requer a capacitação teórica para a realização de oficinas e a construção de materiais alternativos para as intervenções diárias.

Com a finalidade de assegurar a participação efetiva do acadêmico no ambiente escolar, propõe-se a sua participação em reuniões, quais sejam: planejamento anual, reuniões pedagógicas, conselho de classe, dentre outras. Nesta perspectiva, a proposta do subprojeto Pibid/UEG Educação Física (2014/2018) procura estabelecer parcerias com a escola, com o intuito de estimular a troca de saberes e experiências entre a escola de Educação Básica da rede pública e a Universidade Estadual de Goiás (Câmpus Quirinópolis). O Subprojeto está comprometido com a formação integral do futuro professor. Para tanto, ancora-se em uma abordagem interdisciplinar de temas relevantes para a formação humana, ou seja, os temas

transversais tais como: higiene, sexualidade, qualidade de vida, etc., por meio de gincanas interdisciplinares e multidisciplinares.

Para o desenvolvimento do subprojeto foram definidos dois momentos: no primeiro, propõe-se a realização de um diagnóstico da realidade escolar da instituição participante; no segundo, propõe-se o planejamento pedagógico, articulando as dimensões teórico-prática que serão desenvolvidas. Tais momentos serão seguidos da elaboração de diferentes estratégias formativas, dentre as quais se destacam os seminários interdisciplinares temáticos, bem como oficinas pedagógicas, além de jogos desportivos com o intuito de sociabilização entre a comunidade escolar, comunidade acadêmica e sociedade em geral. Com relação às ações formativas pretende-se efetivá-las por meio do diagnóstico da realidade escolar, da participação no processo de construção de planos de aula, bem como a participação em reuniões pedagógicas e administrativas da instituição de ensino, também estão previstas a participação em eventos e o desenvolvimento de pesquisas sobre os temas abordados.

Na proposta apresentada, observa-se que, com o desenvolvimento do subprojeto, pretende-se contribuir com a escola de Educação Básica e com o desenvolvimento de metodologias diferenciadas de ensino, específicas da Educação Física, tais como: jogos, esporte, ginástica, dança e lutas, além de contribuir sistematicamente com a formação crítica e autônoma dos alunos da Educação Básica, bem como no processo ensino-aprendizagem, com o intuito de contribuir também com a melhora do IDEB. Assim, ao considerar que a nota do IDEB da escola parceira está abaixo da média nacional, propõe-se a realização de gincanas interdisciplinares com a finalidade de contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Dentre outras atividades importantes, destacam-se a elaboração e publicação de artigos e trabalhos científicos em eventos da Educação e da Educação Física, com a finalidade de contribuir com a formação dos acadêmicos envolvidos no subprojeto, a elaboração e execução de projetos esportivos e recreativos na escola de Educação Básica assim como a realização de pesquisas científicas.

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado em 2015, consta que o curso é presencial na modalidade Licenciatura, as aulas são ofertadas no período matutino e vespertino, com o tempo de integralização mínimo de oito semestres e no máximo doze. Com ingresso por meio de Processo Seletivo (PS) e outras formas advindas de políticas públicas que sejam adotadas pela universidade, sendo ofertadas 40 vagas. O regime do curso é semestral, porém a temporalidade do vestibular é anual. A carga horária total do curso é de 3.240 horas.

Com relação à concepção de formação, observa-se que o PPC coaduna-se com as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Física (Resolução CNE nº 7/2004). Dessa forma, tanto o perfil do egresso quanto os princípios orientadores do Projeto Pedagógico do Curso contemplam as orientações do documento para a formação do professor de Educação Física. Um aspecto que merece ser destacado refere-se à “indissociabilidade teoria-prática” (BRASIL, 2002, p. 2). Desse modo, no PPC do curso evidencia-se que “[...] entende-se que o investimento no fomento das competências e das habilidades requeridas na formação do licenciado em Educação Física ocorre a partir das experiências de *interação entre a teoria e a prática [...]*” (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, p.18, sem grifos no original). Verifica-se a presença da “pedagogia das competências” (SAVIANI, 2013) e também uma preocupação com a articulação teoria e prática. Assim, no PPC do curso evidencia-se que “[...] ao final do curso o egresso disporá de um leque de competências cabíveis ao fazer docente na área de Educação Física [...]” (p. 19).

4.4.3 Subprojeto Pibid de Geografia

Com base na análise do detalhamento da proposta do subprojeto do curso de Licenciatura em Geografia, verifica-se que este foi contemplado com oito bolsas, sendo seis bolsas de iniciação à docência, uma bolsa de supervisão e uma bolsa de coordenação de área. O subprojeto foi pensado para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). No total foram cadastradas nove ações para serem desenvolvidas na Escola de Educação Básica.

Dentre as ações cadastradas, merecem destaque a preocupação em apresentar o subprojeto do Pibid, seus objetivos e compromissos com a formação inicial de professores, a todos os participantes e a proposta de realização de seminários sobre a formação inicial de professores. Assim, ao propor a realização de seminários para discutir os principais modelos de formação docente no Brasil bem como as práticas e correntes pedagógicas, as estruturas curriculares e as atividades de estágio, evidencia-se a necessidade de formar profissionais capazes de discutir aspectos relativos à própria atividade profissional.

Outras ações importantes definidas para o subprojeto Pibid/UEG Geografia (2014/2018) foram a seleção dos bolsistas, que deveria ser realizada logo no início do ano letivo, assim como a realização de reuniões semanais de estudo nas quais seriam abordadas questões relativas à formação de professores e o exercício da profissão docente.

A propósito, é importante recordar aqui a necessidade de celebrar termo de compromisso com as Secretarias Municipais de Educação e a Secretaria Estadual de

Educação. Assim, o curso de Geografia considerou importante explicitar esta ação. Desse modo, propôs promover o contato com a Secretaria Estadual de Educação e estabelecer parcerias institucionais na formação e desenvolvimento das atividades docentes bem como ressaltar a importância da participação do professor supervisor nas reuniões do grupo as quais seriam realizadas em sua maioria na universidade. Além disso, nas ações propostas verificou-se a importância da elaboração e o desenvolvimento de ações no espaço escolar que valorizem o conhecimento e a vivência do coordenador de área e do supervisor na escola parceira, tais atividades deveriam contemplar as análises das propostas curriculares para a Educação Básica.

Outra ação definida no detalhamento da proposta do subprojeto Pibid/UEG Geografia (2014/2018) se refere à necessidade de sistematizar o registro das atividades de acompanhamento e observação do cotidiano escolar, tais como: as práticas pedagógicas, a gestão escolar, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, as reuniões de planejamento e organização de eventos científicos e culturais. Desse modo, pretende-se assegurar ao bolsista ID uma formação pautada pelo conhecimento da realidade escolar e que considere todos os conhecimentos necessários ao exercício da docência os quais vão desde a prática da docência até o envolvimento do professor com a gestão da escola.

Outros aspectos da formação inicial de professores que estão presentes na proposta do curso são: desenvolver ações que estimulem a criatividade, a ética profissional e o trabalho em equipe, a elaboração de materiais alternativos para serem utilizados no cotidiano escolar e a valorização do trabalho interdisciplinar.

Com relação à prática pedagógica, pretende-se elaborar, de forma interativa entre a equipe do Pibid e a escola parceira, planos de aula, atividades didático-pedagógicas assim como o desenvolvimento de produtos com inovação tecnológica cuja finalidade seria ampliar a capacidade comunicativa oral e escrita da comunidade escolar na Educação Básica. Outra preocupação revelada por uma das ações propostas se refere à necessidade de promover a interação entre os participantes (bolsistas ID, coordenador de área e professor supervisor), tanto na escola quanto na universidade de forma a propiciar o convívio com a pesquisa e a extensão. A equipe do Pibid considera importante na formação inicial de professores “a postura do professor investigador” tanto no cotidiano da escola quanto na sala de aula do curso de graduação (SUBPROJETO PIBID/UEG GEOGRAFIA, 2014/2018).

A divulgação dos resultados obtidos com a execução das atividades do programa foi explicitada no detalhamento da proposta. Para tanto, propõe-se organizar eventos para a divulgação das ações do Pibid e promover discussões sobre a formação de professores durante

as visitas semestrais de acompanhamento e avaliação do subprojeto na UEG Câmpus Quirinópolis realizadas pelo Coordenador Institucional.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado em 2015, explicita que a modalidade do curso é Licenciatura presencial, com regime semestral e com o tempo mínimo de integralização de quatro anos e o máximo de seis. O período de funcionamento é noturno. A forma de ingresso é por meio de Processo Seletivo (PS) e outras formas estabelecidas pela Universidade advindas das políticas públicas. Com a carga horária total de 3.200 horas. Anualmente são oferecidas 40 vagas as aulas são oferecidas no período noturno.

No PPC do curso, defende-se “uma formação *teórica e prática* que favoreça a reflexão sobre as práticas e saberes geográficos, possibilitando um efetivo exercício do seu conhecimento diante dos desafios enfrentados” (PPC GEOGRAFIA, 2015, p. 7). Em linhas gerais, observa-se a presença da “epistemologia da prática” que concebe a formação de um professor reflexivo que valoriza os saberes da experiência prática cotidiana e também a “pedagogia das competências” ao fundamentar o projeto na Resolução CNE/CES nº 14/2002 que estabelece as Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação do profissional em Geografia nas modalidades bacharelado, licenciatura e profissionalizante. As diretrizes estabelecem que “o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Geografia deverá explicitar [...] b) as competências e habilidades - gerais e específicas a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2002, s.p.).

Assim, no PPC do curso enfatiza-se que “a Universidade deve se preocupar com o profissional que deseja formar contribuindo para o desenvolvimento de *competências e habilidades*” [...] (PPC GEOGRAFIA, 2015, p. 17). Além disso, nas diretrizes do curso de Geografia estabelece-se que a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP 28/2001⁵¹.

É importante ressaltar que a Resolução CNE/CES n.º 14/2002 trata da formação do bacharelado, da licenciatura e do curso profissionalizante e estabelece o que deverá conter no projeto pedagógico do curso de Geografia de forma geral, portanto o documento não explicita de forma clara para as instituições formadoras o perfil do profissional que deverá ser perseguido.

⁵¹ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>

4.4.4 Subprojeto Pibid de História

O curso de Licenciatura em História foi contemplado com doze bolsas, a saber: dez bolsas de iniciação à docência, uma bolsa de supervisão e uma bolsa de coordenação de área. O nível de ensino definido para a atuação dos bolsistas ID foi o Ensino Fundamental (6º ao 9º), no total foram cadastradas nove ações.

Entretanto, convém ressaltar que o curso de História e o curso de Geografia compartilharam das mesmas ações, por esta razão, considera-se desnecessário analisá-las novamente. Contudo, faz-se necessário esclarecer que as ações esboçadas para ambos os cursos estão em conformidade com o Projeto Institucional da IES e voltadas para a inserção dos bolsistas ID no cotidiano da sala de aula.

Por fim, afirma-se que tanto o subprojeto Pibid/UEG História (2014/2018) quanto o subprojeto Pibid/UEG Geografia (2014-2018) mostram uma preocupação em valorizar o conhecimento do coordenador de área e do professor supervisor na elaboração e desenvolvimento das ações no espaço escolar. Também foi possível observar que todas as atividades propostas fundamentam-se nas análises das propostas curriculares da escola de Educação Básica. Desse modo, todas as ações planejadas exigiram o conhecimento da realidade escolar e dos conteúdos previstos no currículo escolar.

O curso de História, de acordo com o PPC, é oferecido na modalidade Licenciatura com aulas presenciais, em regime semestral, porém com temporalidade anual e com o tempo mínimo de integralização de quatro anos e máximo de seis. A forma de ingresso é a mesma dos outros cursos apresentados anteriormente. A carga horária total curso é de 3.200 horas. Anualmente são oferecidas 40 vagas.

No PPC do curso, foram definidos os seguintes princípios, a saber: “a valorização da formação e da ação docente; integração teoria e prática; relação dialógica entre formadores e formandos; a formação de profissionais como um processo contínuo” (PPC HISTÓRIA, 2015, p. 12-15). Assim, ao considerar a valorização da formação e da ação docente, pretende-se “romper com a concepção pragmática e utilitarista do fazer pedagógico, que reduz o professor à condição de mero reproduzidor de conhecimentos” [...] (PPC HISTÓRIA, 2015, p. 12). Além disso, busca-se desconstruir a ideia de que o curso de História caracteriza-se por não ter “maiores exigências teórico-metodológicas”. A formação pretendida está voltada para a práxis pedagógica num processo contínuo de “ação-reflexão-ação”. Desse modo, evidencia o seguinte perfil do egresso:

Um profissional dinâmico e criativo, com capacidade de identificar e resolver problemas, liderar e interagir entre as áreas afins, com diferentes propostas. Possuir *habilidades e competências* cognitivas e emocionais, dentro da *concepção dialética ação-reflexão-ação*, observando a proteção do equilíbrio do ambiente natural e a utilização racional dos recursos disponíveis, por meio de estudos e pesquisas sobre os fatores socioeconômicos e culturais, com condições de intervir no mercado humanizando-o. (PPC HISTÓRIA, 2015, p. 25).

Embora no PPC do curso se defenda uma formação crítica mesmo assim, observa-se a influência do discurso oficial que defende uma formação em conformidade com a “pedagogia das competências” ao afirmar que o profissional licenciado em História deverá possuir habilidades e competências como sinaliza a Resolução CNE/CES nº 13/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Curso de História. Aliás, a Resolução apresenta de forma geral o que o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional deve explicitar nas modalidades bacharelado e licenciatura não há uma definição clara da concepção de formação que se defende, o documento apenas esclarece que no caso da modalidade licenciatura a carga horária a ser cumprida deverá cumprir o que determina a Resolução CNE/CP nº 2/2002.

4.4.5 Subprojeto Pibid de Letras

O subprojeto Pibid do curso de Licenciatura em Letras foi contemplado com 10 bolsas, quais sejam: 8 bolsas de iniciação à docência, uma bolsa de supervisão e uma bolsa de coordenação de área. No detalhamento da proposta propõe-se atuar no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Para o desenvolvimento do subprojeto foram cadastradas oito ações. Na primeira ação propõe-se a realização de reuniões semanais de estudo e a elaboração de planos de ação. Nestas reuniões pretende-se discutir textos relativos à prática de ensino de Língua Portuguesa. No entanto, com relação às ações subsequentes verifica-se que estas tratam de conteúdos específicos da área de Língua Portuguesa. Desse modo, a partir da segunda ação até a oitava o subprojeto traz uma descrição dos conteúdos que serão trabalhados e das metodologias utilizadas para abordá-los na escola parceira.

No subprojeto Pibid//UEG Letras (2014/2018), no detalhamento da proposta, observa-se que os encontros semanais do Pibid ocorrem quase que exclusivamente voltados para a aprendizagem dos conteúdos curriculares que serão trabalhados no ambiente escolar. Assim, constata-se que as ações cadastradas se referem a conteúdos e atividades estudados na universidade os quais serão ensinados e reproduzidos na escola parceira. Não foi possível

identificar se houve um processo de aproximação e observação prévio que orientasse o planejamento das atividades a serem desenvolvidas.

Nas ações definidas para os bolsistas ID do curso de Letras não foi mencionado como seriam efetivadas a articulação teoria e prática bem como a dimensão da pesquisa. Também não há referências de como seria feito o registro, a troca de experiências e a avaliação das ações desenvolvidas na escola parceira. Contudo, entende-se que estas atividades serão realizadas em conformidade com o Projeto Institucional.

No PPC consta que o curso recebe a denominação de graduação em Letras, cuja modalidade é licenciatura com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas. O regime de funcionamento é semestral com entrada anual, sendo que o tempo de integralização curricular é de no mínimo quatro e no máximo seis anos. As aulas são presenciais. O curso funciona no período noturno com uma carga horária total de 3.240 horas. Anualmente são oferecidas 40 vagas.

De modo geral, no PPC, evidencia-se que o curso “pretende formar intelectuais com capacidade crítica, reflexiva e competência linguística, literária e didático-pedagógica” (PPC LETRAS, 2015, p. 8). Com relação à articulação teoria e prática enfatiza-se que “a formação teórica e prática, implica, pois a interação entre o estudar e o fazer, cujo resultado é o saber fazer com consciência. Ou seja, é saber fazer pensando naquilo que faz. (PPC LETRAS, 2015, p. 8). Dessa forma, corrobora-se o entendimento de Vázquez (1977) que mostra os níveis de consciência da práxis e argumenta que toda atividade humana envolve determinado nível de consciência. Portanto, a práxis pedagógica não deve se resumir à imitação ou mera transmissão de conhecimentos de forma mecânica. O ato de ensinar envolve conhecimentos teórico-práticos e a consciência crítica dos sujeitos nele envolvidos.

O PPC do curso foi elaborado de acordo com a Resolução CNE/CES n.º 18/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras tanto na modalidade bacharelado quanto licenciatura. É importante ressaltar que a carga horária do curso de licenciatura é determinada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2002. No PPC, afirma-se que o graduado em Letras “deverá ser identificado por múltiplas *competências e habilidades* adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela” (PPC LETRAS, 2015, p. 23). Verifica-se que o PPC do curso reforça a tese de que a formação de professores se resume na formação do profissional competente, conforme defende a “pedagogia das competências”.

4.4.6 Subprojeto Pibid de Matemática

O subprojeto do curso de Licenciatura em Matemática foi contemplado com nove bolsas, sendo sete bolsas de iniciação à docência, uma bolsa de supervisão e uma bolsa de coordenação de área. O Subprojeto foi elaborado para ser desenvolvido no Ensino Fundamental com turmas de 6º ao 9º ano. No total foram cadastradas nove ações para serem desenvolvidas pelos bolsistas ID na escola de Educação Básica. Preliminarmente, é preciso esclarecer que o curso aderiu ao Pibid desde 2012, portanto participou do Programa oferecido pelo Governo Federal em uma edição anterior.

Dentre as ações planejadas e apresentadas, conforme o subprojeto, pretende-se realizar encontros semanais do Grupo Colaborativo, um espaço constituído para o planejamento, avaliação e reflexão de todo o trabalho desenvolvido na escola parceira. Tais encontros seriam realizados semanalmente no Laboratório de Matemática e seriam mediados por leituras de textos científicos com a finalidade de fundamentar teoricamente as ações previstas no subprojeto.

De acordo com o detalhamento das ações do subprojeto Pibid//UEG Matemática (2014/2018) para potencializar a formação e autoavaliação do Grupo Colaborativo propõe-se a realização a cada trimestre de seminários, minicursos e oficinas. Esta ação poderia ser realizada pelos componentes do Pibid e também por professores de outras IES que seriam convidados. Ressalta-se a contribuição oriunda de outras experiências bem como de outros fundamentos teóricos e práticos.

No que se refere à formação dos bolsistas ID, o subprojeto reconhece a necessidade de um referencial teórico para dar suporte às ações e às práticas dos futuros professores, assim, propõe a realização de pesquisa bibliográfica para fundamentar as ações e atividades e contribuir para a produção de artigos científicos e relatos de experiências.

Quanto à avaliação e autoavaliação do subprojeto e dos bolsistas participantes propõe-se a constituição de dados (registro das reuniões) por meio de entrevistas, questionários e portfólios com a finalidade de caracterizar o perfil e postura dos bolsistas ID frente às ações de iniciação à docência tendo como meta uma melhor aprendizagem da profissão. Os portfólios elaborados pelos bolsistas ID seriam utilizados para a autoavaliação da formação profissional experienciada no Pibid. Os questionários seriam utilizados junto aos alunos da Educação Básica, participantes do Programa, para avaliar o impacto do Pibid na escola parceira e as entrevistas seriam realizadas com o Grupo Colaborativo.

Outra ação importante que merece ser mencionada, diz respeito ao conhecimento da realidade escolar para, posteriormente, planejar as ações as quais deveriam estar em conformidade com o perfil dos alunos da Educação Básica e da realidade escolar. Para tanto, propõe-se a observação das aulas do professor Supervisor para conhecer a metodologia por ele utilizada assim como realizar um diagnóstico sobre as necessidades dos alunos.

Há uma preocupação em contribuir com o sucesso dos alunos na disciplina de Matemática, assim, propõe-se a criação de um espaço extraclasse denominado de *Grupo de Apoio* cuja finalidade é desenvolver atividades que contribuam com os alunos da Educação Básica, participantes do Subprojeto, para se prepararem para as Olimpíadas de Matemática, tanto em âmbito estadual quanto em âmbito nacional. Com esta ação espera-se auxiliar os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem de Matemática.

Com relação à prática docente do licenciando, propõe-se a realização de atividades de intervenção na sala de aula. Conforme o Pibid//UEG Matemática (2014/2018), justifica-se esta ação a necessidade de efetivar a aprendizagem da docência dos futuros professores. Desse modo, prevê a prática dos Bolsistas ID em efetivo exercício da docência em sala de aula. As propostas de intervenção seriam definidas pelo Grupo Colaborativo, considerando o levantamento do perfil dos alunos e as necessidades encontradas. Além disso, propõe-se o desenvolvimento de atividades extraclasse na escola parceira como a realização de eventos artísticos, científicos e culturais.

De acordo com o PPC, o curso recebe a denominação de graduação em Matemática, cuja modalidade é licenciatura. O regime de funcionamento é semestral com entrada anual, sendo o tempo de integralização curricular mínimo de 8 semestres e máximo de 12 semestres. As aulas são presenciais. O curso funciona no período noturno com uma carga horária total de 3.240 horas. Anualmente são oferecidas 30 vagas.

No PPC do curso de Matemática afirma-se que:

[...] para desenvolver as *competências e habilidades* profissionais necessárias para superação de práticas reprodutivas de ensino, é relevante que o perfil do futuro professor de Matemática contemple características que vão além do domínio dos conteúdos matemáticos e das diferentes estratégias metodológicas de ensiná-los, é fundamental também conhecer as formas pelas quais o ser humano se apropria do conhecimento (PPC MATEMÁTICA, 2015, p. 19).

Ao analisar o PPC do curso de Matemática, verifica-se também que há uma aproximação com as Diretrizes Curriculares definidas para o curso as quais foram aprovadas pela Resolução CNE/CES n.º 3/2003. Com relação à articulação teoria e prática, ao abordar as

características constitutivas do perfil do egresso, o PPC do curso destaca a seguinte característica: “equacionar e buscar alternativas para a problemática relação entre teoria e prática” (PPC MATEMÁTICA, 2015, p. 19). Não há maiores esclarecimentos de como a relação teoria e prática será tratada no curso.

Para concluir a análise do Projeto Institucional, dos subprojetos e também dos PPCs é importante mencionar que em todos os PPCs dos cursos investigados foram seguidas as orientações do Parecer CNE/CES n.º 1.302/2001 para a formulação de seus respectivos projetos pedagógicos. Também foi possível observar que nas diretrizes específicas de cada curso as orientações para a elaboração dos projetos pedagógicos são basicamente as mesmas. Assim, um aspecto mencionado em todas as Diretrizes Curriculares é que o projeto pedagógico deverá explicitar “as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2001, on-line), por esta razão em todos os PPCs há uma parte dedicada às competências e habilidades que se pretende desenvolver durante o curso, trata-se, portanto, de uma exigência externa a todos os cursos de graduação.

O aspecto acima mencionado reforça o entendimento apresentado por Moraes (2001) em seu artigo *Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação*, para a autora o projeto educativo contemporâneo baseia-se no desenvolvimento de competências com o sentido geral que o termo adquiriu, assim, tais competências “permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história” (p. 8). No que se refere à carreira docente, Castro e Amorim (2015) ao analisar a trajetória das políticas de formação de professores e as suas condições de trabalho constataram a existência de uma formação inicial aligeirada com o mínimo de investimentos na oferta de uma carreira atraente. Isto mostra alguns dos desafios a serem enfrentados para que, de fato, se possa falar de valorização do magistério da Educação Básica. Além do mais, é importante esclarecer que a formação de professores não pode ser reduzida tão somente a um conjunto de habilidades e competências para atender às exigências do mercado de trabalho, mas deve contemplar a formação de profissionais críticos e autônomos, pautada por conhecimentos teóricos voltados para a análise e a transformação da realidade social.

4.4.7 O Pibid da UEG e a formação dos bolsistas ID

A análise do Projeto Institucional e dos subprojetos do Pibid da UEG revela que as ações definidas no detalhamento da proposta colocam em evidência a escola de Educação

Básica como espaço privilegiado para a aprendizagem da docência. Assim, verifica-se a concepção de que o contato dos bolsistas ID com o cotidiano da escola de Educação Básica, desde o início da formação, possibilita uma experiência diferenciada para a formação dos futuros professores. No Projeto Institucional há também uma preocupação em articular teoria e prática no processo formativo com vistas a superar as fronteiras entre Universidade e Educação Básica.

Outro aspecto significativo observado no Projeto Institucional se refere a preocupação com a formação crítica dos sujeitos como ficou evidenciado na definição de seus objetivos “desenvolver o pensamento crítico” e “realizar estudos de aprofundamento sobre as correntes teóricas norteadoras das práticas pedagógicas” o que evidencia que o Projeto Institucional da UEG pretende ofertar uma formação que não se resume tão somente na aprendizagem de técnicas de ensino para a aplicação imediata na sala de aula.

Embora o Pibid se caracterize como um programa de ensino, há também uma preocupação com a formação do pesquisador. Nesse sentido, no Projeto Institucional evidencia-se que o convívio com a pesquisa possibilita a aprendizagem não só dos conteúdos, mas do processo de investigação. Além disso, propõe-se que os bolsistas desenvolvam também atividades de extensão. Assim, observa-se que no Projeto Institucional a formação dos bolsistas ID contempla as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Uma ação de suma importância observada em todos os subprojetos e que tem um papel fundamental na formação dos sujeitos envolvidos é a produção de textos com base na relação teoria-prática-teoria, o que possibilita ao futuro professor realizar atividades de pesquisa sobre a prática e, ao mesmo tempo, aprofundar conhecimentos de natureza teórica.

Os aspectos observados no Projeto Institucional da UEG, em linhas gerais, sinalizam para uma formação que se propõe a construir identidades docentes mais críticas, mais conscientes de sua atuação e mais comprometidas com a transformação da realidade social dos estudantes das escolas públicas.

Na sequência, descreve-se a análise dos questionários com a intencionalidade de desvelar a compreensão dos bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e coordenadores de área sobre a relação teoria e prática vivenciada durante a participação no planejamento e execução das atividades de seus respectivos subprojetos.

5 O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS SUBPROJETOS DA UEG CÂMPUS QUIRINÓPOLIS: PRÁXIS OU SEMIFORMAÇÃO?

Nesta seção apresenta-se e discute-se os dados obtidos por meio de questionários e entrevistas realizadas junto aos bolsistas de iniciação à docência, aos supervisores e coordenadores de área dos seis subprojetos Pibid da UEG Câmpus Quirinópolis que ingressaram no programa por meio do Edital Capes/DEB n.º 061/2013. O objetivo era apreender a compreensão dos sujeitos envolvidos acerca da articulação teoria e prática nas ações desenvolvidas no Pibid.

Para proceder à coleta de dados foram elaborados instrumentos diferentes para os sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Assim, foram elaborados questionários para os bolsistas ID, coordenadores de área e professores supervisores, conforme os apêndices G, H e I, respectivamente e roteiros de entrevistas para os bolsistas ID, coordenadores de área e professores supervisores, conforme os apêndices J, K e L, respectivamente.

Optou-se pela utilização de entrevistas como instrumento de coleta de dados em razão de sua flexibilidade na obtenção de informações. Segundo Triviños (1987), essas entrevistas, ao mesmo tempo que valorizam a presença do investigador, oferecem ao informante a liberdade para apresentar de forma espontânea seu pensamento e suas experiências dentro do foco principal do tema investigado o que lhe permite contribuir para o enriquecimento da investigação, participando da elaboração do conteúdo da pesquisa. Para obter maiores informações sobre o desenvolvimento do programa, optou-se também pela utilização de um questionário com perguntas abertas. A opção por este instrumento de coleta de dados justifica-se pela vantagem de possibilitar aos participantes maior segurança ao responderem as questões, o que pode resultar em respostas mais fiéis à realidade investigada (CERVO, BERVIAN, 2002)

Os dados foram coletados entre novembro e dezembro de 2017 durante as reuniões de formação dos bolsistas de iniciação à docência realizadas no prédio da UEG, Câmpus Quirinópolis. Habitualmente, cada subprojeto reunia o seu grupo uma vez por semana para planejar os projetos e ações que seriam desenvolvidos na escola parceira e discutir textos e artigos propostos pelo coordenador de área. Em um primeiro contato, mediante a autorização dos coordenadores de área, os sujeitos foram informados pela pesquisadora sobre a natureza da investigação bem como sobre os motivos de se eleger o Pibid como objeto de estudo. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado por todos os presentes, incluídos os

supervisores e coordenadores, que concordaram com a pesquisa e autorizaram o uso das informações para a divulgação dos resultados obtidos.

Para assegurar o anonimato dos sujeitos o critério que se adotou para referenciar a utilização das falas transcritas foi o seguinte: o mesmo recuo de quatro centímetros, fonte dez e espaço simples, utilizado para as outras citações, mas em itálico, e mencionando a fonte identificando bolsista ID, supervisor ou coordenador de área, seguido do número de identificação entre parêntese, sem distinguir gênero. Assim, todos os questionários foram numerados, desse modo, como o número total de bolsistas que responderam ao questionário foi de trinta e oito (38), os questionários foram numerados aleatoriamente do um (1) ao trinta e oito (38) sendo identificados no corpo do texto da seguinte forma: bolsista ID 1, bolsista ID 2 e assim sucessivamente, o mesmo procedimento foi utilizado para a identificação dos supervisores e coordenadores, a saber: supervisor 1, supervisor 2, ou coordenador 1, coordenador 2, respectivamente até o seis (6). O mesmo procedimento foi adotado também para a análise das entrevistas que foi realizada com 13 bolsistas de iniciação à docência o que perfaz um total de 34% da amostra sendo dois do curso de Ciências Biológicas, um de Educação Física, um de Geografia, três de História, três de Letras e três de Matemática. Com relação aos supervisores e coordenadores de área todos participaram da entrevista. Convém ressaltar que o convite para participar das entrevistas foi feito a todos bolsistas, porém apenas 13 bolsistas participaram desta etapa da investigação.

5.1 A relação teoria e prática no Pibid segundo os bolsistas de iniciação à docência

Todos os alunos que atuaram como bolsistas do Pibid no ano de 2017 foram sujeitos da pesquisa. Não há, contudo, uma correspondência entre o número total de bolsas dos subprojetos e o número de respondentes, pois também participaram acadêmicos não mais cadastrados como bolsistas, que já tinham participado antes do programa por ocasião do Edital n.º 061/2013. Também é importante esclarecer que os bolsistas ID poderiam receber a bolsa por 24 meses, assim, conforme o Edital, esta edição do programa teria a duração de quatro anos, isto significa que no decorrer desse período houve a troca dos bolsistas de iniciação à docência.

O Quadro 3 permite caracterizar os bolsistas ID, tendo por referência os respectivos cursos.

Quadro 3- Caracterização dos Bolsistas ID respondentes dos questionários por curso, idade, sexo e etapa da educação básica.

Curso	Idade média	Tempo médio de atuação como bolsista	Etapa da educação básica	Sexo feminino	Sexo masculino	Total
Ciências Biológicas	18 - 25 anos	6 - 18 meses	Ensino Médio	03	03	06
Educação Física	20 - 33 anos	3 - 20 meses	Ensino Médio	03	01	04
Geografia	22 - 48 anos	6 - 23 meses	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	04	-	04
			Ensino Médio			
História	17 - 26 anos	4 - 15 meses	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	05	02	07
Letras	18 - 34 anos	1 - 13 meses	Ensino Médio	09	-	09
Matemática	18 - 31 anos	3 - 24 meses	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	06	02	08
Total geral de respondentes						38

Fonte: Autora (2018), com dados extraídos dos questionários respondidos pelos bolsistas ID.

A exposição dos resultados obtidos junto aos bolsistas ID foi organizada a partir dos três temas mais recorrentes e significativos, a saber: a) as ações do Pibid e o reconhecimento da profissão docente; b) as dimensões e atividades da iniciação à docência que caracterizam o processo formativo do Pibid; c) a relação teoria e prática nas atividades de iniciação à docência. Em cada item foram tratados indistintamente os dados provenientes das entrevistas e dos questionários.

a) as ações do Pibid e o reconhecimento da profissão docente

Sobre as razões que os levaram a participar do subprojeto Pibid, os bolsistas ID expressaram que sua adesão ao programa visava: 1) a confirmação da escolha profissional e o desejo de ser docente (60%); 2) a possibilidade de adquirir uma melhor formação (26%); 3) o incentivo financeiro da bolsa (7%); 4) a possibilidade de realizar pesquisas científicas (5%) e 5) a possibilidade de melhorar o ensino (2%).

Assim, para a maioria dos bolsistas ID a adesão ao programa foi motivada pela necessidade de confirmar sua escolha profissional e o desejo de atuar como docente como mostram os seguintes depoimentos, respectivamente: “*Descobrir se a docência é o que eu realmente quero para mim*” (Bolsista ID 18), assim como “*O desejo de ser futura professora, de ter um convívio maior em sala de aula e ver se realmente estou apta a esta profissão*” (Bolsista ID 32). Na opinião da maioria dos respondentes, o Pibid tem como aspecto positivo o fato de possibilitar a aquisição de experiências práticas na área da docência e de despertar o interesse pela profissão, o que, de certa forma, os ajudou a confirmar sua escolha profissional.

Desse modo, verifica-se que, na avaliação deles, as ações realizadas no decorrer do desenvolvimento do programa possibilitaram a experimentação de metodologias diversificadas de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre como dar aulas. A participação no programa teria permitido aos bolsistas ID estabelecer um maior contato com a docência em uma etapa anterior ao Estágio e adquirir uma melhor formação, na graduação, isso porque o Pibid representaria uma formação prática que lhes possibilitaria uma melhor atuação dentro da profissão.

Para alguns bolsistas ID o interesse em participar do programa foi despertado pela possibilidade de desenvolver atividades de pesquisa, elaborar artigos e participar da apresentação de trabalhos em eventos de iniciação à docência. Por se tratar de uma exigência da Portaria n.º 096/2013, o programa oportuniza aos seus participantes a elaboração e divulgação de artigos e relatos de experiências em seminários organizados pela IES. Com relação à bolsa, é importante esclarecer que o incentivo financeiro foi citado por apenas três bolsistas ID com a justificativa de que o dinheiro ajuda-os a permanecerem no curso. É importante pontuar que os bolsistas podem ter vínculo empregatício, desde que não seja na instituição de ensino em que o subprojeto está sendo desenvolvido e, que eles tenham disponibilidade de 32 horas mensais para atuarem no desenvolvimento das atividades do subprojeto. Quanto à possibilidade de melhorar o ensino na escola de Educação Básica apenas um dos respondentes se referiu a este aspecto.

Alguns bolsistas indicaram que ao ingressar no curso de Licenciatura não o fizeram com a intenção de seguir realmente a carreira docente. Entretanto, tal intenção se formou durante a participação no Pibid que lhes permitiu elaborar algumas crenças e representações sobre a docência como mostra o seguinte depoimento “*O desenvolvimento do gosto pela profissão docente, visto que atualmente me vejo como futuro professor, diferente das minhas concepções no início do curso*” (Bolsista ID 3).

De modo geral, segundo os bolsistas ID, a participação no programa foi motivada pela necessidade de conhecer melhor a docência e confirmar sua escolha profissional, o que parece ter se confirmado, uma vez que relatam que o Pibid lhes ofereceu algumas experiências decisivas para eles optarem por seguir a carreira docente, além de ajudar a construir uma visão da docência e da realidade escolar. Esta mesma constatação foi confirmada por Gatti et. al. (2014) em um estudo avaliativo sobre o Pibid: “a participação no Programa ajudou [os bolsistas ID] a confirmar a escolha profissional, motivou-os a seguir carreira como professor e a construir uma visão da profissão e uma identidade profissional” (p. 49).

No que se refere à identificação dos bolsistas ID com a profissão docente, os respondentes apresentaram vários aspectos do programa que, segundo eles, de certa forma, foram fundamentais para a aprendizagem da docência, como, por exemplo, planejar e executar uma aula, elaborar e executar atividades de forma divertida, ter uma experiência anterior ao Estágio, aprender a falar e a ensinar através dos projetos e pesquisas de campo, aprender a aprender para ensinar, o contato com a escola e a experiência na sala de aula foram alguns dos aspectos mencionados. Em seus depoimentos os bolsistas ID evidenciaram que as atividades do Pibid permitiram o contato com a realidade da escola. Os depoimentos transcritos a seguir mostram as principais ações que os bolsistas desenvolveram no âmbito do Pibid:

Aprender a dar aula, descobrir que dar aula é mais complexo do que aparenta ser. Aprender que dar aula é estar pronto para tudo. É me preparar antes do Estágio, não ser pega de surpresa por toda essa agitação (Bolsista ID 15).

A própria experiência em sala de aula, pois antes eu tinha medo dessa experiência, o Pibid facilita essa oportunidade e essas aulas do Pibid também são interessantes para os alunos, eles gostam desse novo ensino de [...] (Bolsista ID 19).

Porque nos ajuda a ter uma certa noção de como é estar na sala de aula antes dos Estágios. Também nos ajuda a perder a timidez e a vergonha de falar em público (Bolsista ID 28).

A partir do Pibid desenvolvemos nossas habilidades e também várias metodologias para que possamos nos tornar excelentes professores (Bolsista ID 34).

A minha identificação com a profissão de professor, mostrando a rotina das escolas, as principais dificuldades dos alunos e as minhas também. Ajudando para que eu possa ir melhorando minha prática a cada dia (Bolsista ID 37).

Os depoimentos transcritos acima dialogam com os objetivos do Pibid, que, ao incentivar a inserção dos estudantes das licenciaturas no cotidiano da escola para o desenvolvimento de atividades pedagógicas planejadas coletivamente, propõem uma formação inicial com vistas a promover uma maior articulação entre as IES e as escolas de Educação Básica e a aprendizagem de metodologias de ensino antes do Estágio Curricular Supervisionado.

A importância de um programa como o Pibid para a formação inicial de professores foi um dos temas comentados pelos bolsistas ID. Desse modo, os respondentes destacaram que o programa é importante porque: 1) possibilita o contato com a prática docente (68%); 2) contribui para melhorar a percepção da docência (15%) 3) possibilita o desenvolvimento de projetos de ensino (10%); 4) envolve o professor da escola de Educação Básica (7%).

Na opinião dos bolsistas ID a participação no programa foi importante porque proporcionou um contato real com a escola ao colocá-los na sala de aula. Para eles, as

contribuições do programa referem-se às experiências que somente no Pibid puderam ser possíveis ao permitir que o aluno da graduação se inserisse diretamente no espaço escolar de forma progressiva para observar o trabalho dos profissionais e, ao mesmo tempo, atuar e refletir sobre a profissão, de modo a poder criar, assim, a sua própria identidade profissional. O depoimento a seguir ilustra o pensamento da maioria dos sujeitos investigados sobre essa questão:

A possibilidade de convívio em âmbito escolar (...) Também as experiências que o subprojeto traz como, por exemplo, desde já ir criando metodologias e ir consolidando aquilo que é aprendido em sala com a prática na escola e melhor aprendizagem da profissão (Bolsista ID 29).

É importante considerar que o Pibid tem o objetivo de promover o desenvolvimento de atividades colaborativas entre professores das universidades, professores em exercício na Educação Básica e licenciandos, abrangendo a coparticipação do professor em exercício na formação do licenciando, a formação continuada dos professores da Educação Básica e a integração entre as IES e a escola. Tudo isso permitiria tanto aos professores universitários, formadores dos futuros professores, quanto aos bolsistas ID, conhecerem a realidade das escolas públicas.

Os dados obtidos junto aos bolsistas de iniciação à docência mostraram que há uma efetiva participação do professor da escola de Educação Básica em todo o desenvolvimento do programa e isto confere uma maior aproximação entre a IES e a escola e ainda proporciona aos bolsistas uma maior segurança para atuar na sala de aula.

As respostas dos bolsistas ID parecem indicar que a configuração do Pibid promove o diálogo e a interação entre eles, entre os coordenadores de área e os supervisores, sugerindo um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que traz benefícios tanto para a escola, quanto para a Universidade de modo a contribuir tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de seus participantes que aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Acerca do exercício da docência, os bolsistas ID consideram que esta experiência permite lhes ter uma compreensão de ensino diferente. Por meio dela, eles passam a ver a educação de outra forma, de um modo mais complexo. Nos depoimentos a seguir é possível observar a importância atribuída ao Pibid pelos sujeitos da investigação:

Aos alunos que fazem parte do Pibid é permitido um maior acesso à escola uma participação com maior qualidade, pois toda semana estamos na escola campo aprimorando os conhecimentos e participando das atividades dos alunos (Bolsista ID 12).

Nos permite adquirir experiências na carreira docente de forma livre, sem a pressão de estar sendo avaliado por um professor mais experiente no que diz respeito à metodologia utilizada. Além disso, nos permite descobrir nossa própria identidade enquanto profissionais da educação. Nos faz pensar sobre que tipo de alunos queremos formar, sobre o que queremos priorizar no ensino, qual nossa concepção de ensino (Bolsista ID 27).

Quando entramos na faculdade a concepção de sala de aula é diferente, a visão que temos do professor é outra e o Pibid mostra isso, que a sala de aula não é um “bicho de sete cabeças”. Você sabendo lidar e aprendendo métodos eficazes dá certo e o Pibid é importante não só por isso, mas por tudo que envolve o subprojeto desde professores a alunos (Bolsista ID 30).

A participação no Pibid, segundo os bolsistas ID, tem como aspecto positivo a concretização das condições objetivas do trabalho docente, o que, de certo modo, se reflete na valorização da profissão. Em seus relatos é possível observar que o programa, em certa medida, tem incentivado a formação docente e permitido o contato com a situação real de trabalho do professor da Educação Básica, o que vai ao encontro dos objetivos propostos pelo programa e pela Política Nacional de Formação de Professores.

Vale ressaltar que o Pibid adota os princípios pedagógicos defendidos por Nóvoa (2009) para a formação de professores. O autor defende uma formação prática aliada ao estudo de casos concretos, tendo como referências o trabalho escolar e os saberes dos professores mais experientes. Conforme o autor, o contato com a instituição escolar e a aprendizagem adquirida junto aos seus profissionais deve ser a base da formação dos futuros professores uma vez que é por meio da experiência prática da profissão e do diálogo permanente com profissionais mais experientes que se constitui a profissão docente. Nesse caso, tanto as práticas profissionais quanto a formação científica transformariam-se em conhecimentos e seriam instituídas como elemento de formação.

Os bolsistas ID também indicaram as contribuições mais importantes do Pibid para a sua formação profissional. Da leitura e análise das respostas emergiram os seguintes temas: 1) adquirir experiências práticas na área da docência (71%); 2) despertar o interesse pela docência (19%); 3) adquirir experiências na iniciação científica (5%); 4) promover a integração teoria e prática (5%). Os depoimentos transcritos a seguir mostram as principais contribuições do Pibid, segundo os bolsistas:

Organizar uma aula prática com a temática “Conhecendo o Cerrado” em que na parte prática no laboratório um aluno me relatou que nunca tinha visto um microscópio, o que me deixou muito satisfeito em estar a fazer parte do Pibid (Bolsista ID 1).

A própria experiência em sala de aula, pois antes eu tinha medo dessa experiência, o Pibid facilita essa oportunidade e essas aulas do Pibid também são interessantes para os alunos, eles gostam desse novo ensino de [...] (Bolsista ID 19).

A prática e a teoria relacionada, pois sempre tive dificuldade em entender a teoria, relacionando-a com a prática fica simplesmente compreensível [...] (Bolsista ID 25).

A construção da minha identidade enquanto professora. Através da experiência que tenho no Pibid posso me ver no futuro, posso visualizar como vou ensinar, como vou moldar meus alunos. (Bolsista ID 27).

Porque nos ajuda a ter uma certa noção de como é estar na sala de aula antes dos Estágios. Também nos ajuda a perder a timidez e a vergonha de falar em público. (Bolsista ID 28).

A minha identificação com a profissão de professor, mostrando a rotina das escolas, as principais dificuldades dos alunos e as minhas também. Ajudando para que eu possa ir melhorando minha prática a cada dia (Bolsista ID 37).

Assim, verifica-se que o Pibid, segundo os bolsistas, contribuiu com a identificação profissional e despertou o desejo de seguir futuramente a carreira docente. Desse modo, no contexto analisado, o Pibid tem influenciado a formação e a escolha profissional dos estudantes.

Se por um lado, os bolsistas enfatizaram em seus depoimentos que o contato com a realidade da profissão foi um dos aspectos mais importantes do Pibid para a formação inicial de professores, por outro, este contato não proporcionou uma análise da situação precária em que se encontram as escolas públicas e tampouco das condições objetivas as quais seus profissionais têm sido submetidos. Nos depoimentos analisados ficou evidente uma lacuna: o processo formativo no âmbito do Pibid não serviu de mediação para a compreensão dos condicionantes políticos e sociais em que se dará a atividade docente. Os depoimentos dos bolsistas ID sugerem que se as ações desenvolvidas na escola lhes permitiram o exercício da docência, isso não foi acompanhado de uma reflexão, com o devido rigor crítico, sobre as condições daquele contexto educacional.

Com efeito, a formação inicial do professor pressupõe uma preparação teórico-prática que o habilite a intervir conscientemente na realidade em que irá atuar. Dessa forma, corrobora-se o entendimento de Nóvoa (2009) que defende uma formação que considere também o processo histórico da profissão docente, seus determinantes sociais e políticos e a análise do conhecimento e do processo educativo em suas diferentes dimensões. Tal posicionamento implica impor certa resistência à incorporação de saberes práticos de forma acrítica e descontextualizada. O desenvolvimento da consciência crítica não se efetivará sem que se estabeleçam os reais vínculos entre a prática e as condições sócio-históricas em que se efetiva o projeto de formação dos futuros profissionais da educação.

A ausência de uma preocupação com os determinantes sociais e políticos da realidade educacional do país nas respostas dos bolsistas ID denota uma formação voltada para a mera apropriação de instrumental técnico, o que impõe ao indivíduo a total identificação com a subjetividade socializada, adaptando-os a uma sociedade que inviabiliza a formação cultural ao socializar a semiformação (ADORNO, 2005).

Durante as entrevistas os respondentes foram instigados a relatar sobre quais foram as maiores contribuições do Pibid para a sua formação profissional. As respostas apresentadas permitiram a elaboração do inventário, a saber: as experiências no ambiente escolar; aprender a escrever artigos científicos; participação no planejamento e execução de aulas; postura na sala de aula; novas metodologias de ensino com jogos; conhecer a aula expositiva dialogada; a participação em congressos e eventos regionais; ter acesso a diversas teorias; a relação com o aluno; a elaboração de trabalhos acadêmicos; produção de materiais didáticos e o diálogo entre a teoria e a prática; a estrutura do Pibid, ou seja, contar com o professor supervisor e o coordenador de área para planejar e desenvolver as ações do projeto; aprender a falar em público. O depoimento abaixo revela o sentimento da maioria dos entrevistados com relação ao Pibid:

[...] ele abriu as portas da Educação para eu atuar. Foi um ambiente totalmente inovador na minha formação. Foi um ambiente maravilhoso onde eu consegui me apropriar do que é ser um professor, aprendi que o professor tem que ter essas atividades embasadas na intencionalidade, tem que ter intencionalidade e planejamento antecipado [...]. Aprendi que a figura do professor é a principal na formação, no ambiente de ensino e aprendizagem. No Pibid eu aprendi que o professor não é só o cara que ensina, ali ele também aprende ao ensinar, eu aprendi no Pibid que o professor está sempre em formação (Bolsista ID 11).

Os bolsistas ID também refletiram sobre a aproximação universidade e escola. Para todos os respondentes houve sim esta aproximação e ela foi assegurada pela participação do professor supervisor em todas as ações desde o planejamento até a execução destas na escola parceira. Confirma-se, assim, pelo menos sob o ponto de vista dos alunos do programa, o que para Barretto (2016) é o principal mérito do Pibid: “cria condições para a formulação compartilhada de projetos entre as escolas da educação básica e os professores das instituições de ensino superior” (p.110).

b) as dimensões e atividades da iniciação à docência que caracterizam o processo formativo do Pibid

As dimensões da iniciação à docência referidas a seguir estão relacionadas ao que o Pibid propõe como as ações que devem ser contempladas no Projeto Institucional para a

inserção dos bolsistas de iniciação a docência na escola de Educação Básica. Conforme a Portaria n.º 096/2013, Art. 6º, “O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência [...]” (BRASIL, 2013, on-line). Estas dimensões, foram descritas na seção 3 desta tese, referem-se às atividades pontuais do fazer pedagógico que os subprojetos devem abranger.

As atividades e dimensões da iniciação à docência que caracterizaram o processo formativo do Pibid foram, segundo os bolsistas ID, as seguintes: planejamento das atividades práticas, estudos teóricos, estudos sobre a docência, avaliação e troca de experiências e, por último, a produção científica.

Com relação às reuniões periódicas de formação dos bolsistas ID, determinadas pela Portaria n.º 096/2013, os respondentes esclareceram que estas ocorreram semanalmente na universidade, sendo algumas vezes realizadas também nas escolas parceiras. Nessas reuniões são desenvolvidas algumas atividades que correspondem a determinadas características e dimensões da iniciação à docência, conforme está apresentado no Quadro 4, ordenadas das mais recorrentes para as menos recorrentes.

Quadro 4: Dimensões e atividades da iniciação à docência nas reuniões de formação dos bolsistas ID do Pibid da UEG, Câmpus Quirinópolis

Dimensões da iniciação à docência	Atividades desenvolvidas
Planejamento das atividades práticas	✓ escolha de temas e conteúdos para serem trabalhados na escola de educação básica, elaboração de projetos e propostas de atividades, definição da metodologia a ser utilizada, definição de objetivos a serem alcançados, resolução de exercícios que serão aplicados na sala de aula.
Estudos teóricos	✓ estudos teóricos: leitura e debate de textos teóricos indicados pelo coordenador de área.
Estudos sobre a docência	✓ leitura e debate de textos que abordam a especificidade da profissão docente com vistas a aprofundar conhecimentos sobre as teorias educacionais, os fundamentos do processo de ensino e aprendizagem e as metodologias de ensino.
Avaliação e troca de experiências	✓ discutir e avaliar os projetos e atividades que foram realizadas na escola parceira, repensar as metodologias utilizadas, avaliar o método utilizado, compartilhar experiências com o grupo.
Produção científica	✓ discutir temas e definir critérios para a elaboração de artigos científicos com a finalidade de apresentá-los formalmente para divulgar os resultados parciais e finais do trabalho desenvolvido nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição.

Fonte: Autora (2018), com dados extraídos dos questionários respondidos pelos bolsistas ID.

Conforme o depoimento de 55% dos bolsistas ID, o planejamento das atividades práticas foi a atividade mais recorrente durante as reuniões, compreendendo a seleção de conteúdos, a elaboração dos projetos e das inserções (aulas práticas) para serem realizadas na sala de aula, conforme mostram os seguintes depoimentos:

(...) discutimos as tarefas que vamos realizar durante a semana ou mês... (Bolsista ID 2).

Planejamos as ações e temas das aulas que serão realizadas durante a semana. (Bolsista ID 9).

Planejamos a aula, quais os objetivos a serem alcançados. (Bolsista ID 18).

(...) discutir assuntos sobre a aula que daremos na semana. Criamos projetos e forma de trabalhar distintos conteúdos sempre com base em algumas teorias. (Bolsista ID 25).

(...) discutimos e planejamos as atividades que são desenvolvidas na escola parceira. (Bolsista ID 31).

Passamos os exercícios e somos instruídos sobre como desenvolvê-los. (Bolsista ID 38).

A realização de estudos teóricos nas reuniões semanais foi mencionada por apenas um quinto dos respondentes, sendo que, sob o ponto de vista deles, tais estudos objetivavam guiar a atividade prática e, além disso, também objetivavam resolver questões relativas ao processo ensino-aprendizagem nas escolas. Nesta perspectiva, é importante esclarecer que, dentre as dimensões e características da iniciação à docência, descritas na Portaria n.º 096/2013, a única menção aos estudos teóricos se refere à “leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos e educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos” (BRASIL, 2013, on-line). Portanto, conforme a referida Portaria, os estudos teóricos são realizados com o propósito de dar suporte às práticas pedagógicas que serão desenvolvidas na sala de aula. O que acaba por legitimar a concepção pragmatista presente nos modelos contemporâneos de formação de professores que concebem a teoria com base apenas em sua utilidade prática.

Os depoimentos dos bolsistas mostram que há um momento dedicado aos estudos teóricos. Os textos são indicados pelo coordenador de área, são lidos pelos bolsistas ID e discutidos nas reuniões semanais. O estudo teórico tem uma dupla função: fundamentar as aulas práticas e os projetos que são desenvolvidos nas escolas de Educação Básica bem como fundamentar os artigos e relatos de experiências elaborados pela equipe participante dos subprojetos.

Estudamos um autor indicado pelo coordenador de área, depois discutimos sobre (Bolsista ID 16).

As reuniões tem uma orientação com embasamento teórico. Os textos são estudados e debatidos em reuniões presenciais no Câmpus (Bolsista ID 17).

(...) recebemos uma proposta de autores selecionados pelo nosso orientador do Pibid. Discutimos o texto que lemos, tiramos nossas dúvidas (Bolsista ID 18).

Nela [na reunião] debatemos sobre os materiais teóricos (Bolsista ID 21).

(...) discutimos sobre alguns autores para agregar no nosso conhecimento (Bolsista ID 22).

(...) criamos projetos e forma de trabalhar distintos conteúdos sempre com base em algumas teorias (Bolsista ID 25).

(...) trabalhamos textos, artigos de autores como Moura, Davidov e entre outros, estudamos a teoria (Bolsista ID 35).

Os bolsistas ID também mencionaram que são realizados estudos sobre a docência. No entanto, após a análise das respostas, verificou-se que as teorias e os autores estudados, são em sua maioria, discutidos com o propósito de guiar a ação prática na escola de Educação Básica, sugerindo uma concepção de teoria em que esta está submetida ao interesse imediato da prática. Constata-se, ainda, que embora os sujeitos investigados tenham ressaltado que realizam estudos sobre a docência, não se verificou em suas respostas uma análise das condições de trabalho do professor no que tange às questões de salário e jornada de trabalho. São discutidos apenas os aspectos teórico-metodológicos para o desenvolvimento das aulas.

Nesse sentido, é importante retomar aqui a discussão de Vázquez (1977) sobre o senso comum em que a prática reveste-se de um sentido estritamente utilitário, sendo esvaziada de ingredientes teóricos ou com mínimo de teoria o que acaba por dissolver o teórico no útil. Para esse autor, a teoria por si só não é capaz de mudar o mundo, mas contribui para a sua transformação ao ser assimilada por aqueles que, com sua atividade, podem ocasionar tal transformação. Desta feita, argumenta que “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere *um trabalho de educação das consciências*, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas” (p. 207, sem grifo no original). Para transformar a realidade é preciso conhecê-la, entender seus condicionantes históricos e políticos, portanto a formação inicial de professores requer “um trabalho de educação das consciências” bem como uma sólida fundamentação teórica sobre a Educação.

Nos depoimentos transcritos a seguir, há indícios de que os bolsistas discutem textos que tratam da formação de professores, contudo não parecem fundamentar uma análise da realidade da profissão com vistas à formação de uma consciência crítica dos futuros professores.

(...) apresentação de temáticas utilizadas na formação de licenciandos (...) (Bolsista ID 5).

(...) estudos sobre a formação dos professores (Bolsista ID 7).

Discutimos o que vai ser feito na semana seguinte. Na formação de professores (Bolsista ID 10).

São debatidas ideias de autores que falam sobre o início à docência ou teóricos que falam sobre como dar aula (Bolsista ID 15).

Além disso, é importante esclarecer que dentre as características e dimensões da iniciação à docência, conforme a Portaria 096/2013, os Projetos Institucionais deveriam abranger o “desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2013, on-line). Assim, o trabalho não deve ficar circunscrito apenas ao espaço da sala de aula, no que tange ao desenvolvimento da ação educativa, mas envolver todo o processo de formação dos futuros professores. Além do mais, por ser um programa que é desenvolvido em âmbito nacional, há a necessidade de compartilhar as experiências por meio de discussões entre os subprojetos de áreas distintas, tanto entre aqueles que compõem o mesmo Projeto Institucional quanto Projetos distintos vinculados a diferentes IES. Com isso, busca-se, ao mesmo tempo, integrar os projetos e subprojetos, criar um espaço coletivo e interdisciplinar para a reflexão, ampliação e enriquecimento das ações e projetos de ensino desenvolvidos com vistas a fortalecer a troca de experiências entre as IES e as escolas de Educação Básica. Assim, 10% dos bolsistas ID afirmaram que no processo formativo do Pibid há um espaço para a avaliação e a troca de experiências durante as reuniões de formação:

(...) discutimos e avaliamos sobre o método (Bolsista ID 4).

(...) fazemos uma análise do que foi feito no decorrer da semana: projetos, artigos e as metodologias pedagógicas realizadas em sala de aula (Bolsista ID 11).

(...) discutir as ações já realizadas, suas consequências, se o método utilizado foi realmente eficaz (Bolsista ID 29).

Outro aspecto importante se refere à necessidade de planejar momentos coletivos e compartilhados de formação que envolvam coordenadores de área, supervisores, bolsistas de iniciação à docência para a troca de experiências, além do mais, dentre as várias atribuições do bolsista de iniciação à docência, descritas na Portaria n.º 096/2013, destaca-se a apresentação formal dos resultados parciais e finais das ações realizadas, divulgando-as nos seminários de iniciação à docência promovidos pela IES. Em razão desta exigência do programa a produção científica também foi mencionada por 10% dos respondentes como se observa nos seguintes depoimentos: “(...) discutimos temas para a elaboração e a publicação de trabalhos e a participação em eventos (Bolsista ID 2)”, além do planejamento das aulas

“(...) discutimos a elaboração de artigos científicos para futuras participações em eventos (...) trabalhos científicos a serem elaborados e publicados (Bolsista ID 3)”.

As descrições sobre as atividades realizadas durante as reuniões revelaram que a rotina dos encontros prioriza a preparação dos bolsistas para o exercício prático da docência. Essa preparação acontece semanalmente e envolve o planejamento de projetos e atividades práticas, estudos, leituras e discussões sobre questões didáticas e pedagógicas relativas aos conteúdos que serão abordados na escola parceira bem como as discussões de temas para fundamentar a produção de artigos e relatos de experiências, as reflexões sobre a docência e também a avaliação e a troca de experiências entre os participantes do programa.

c) a relação teoria e prática nas atividades de iniciação à docência

De acordo com a opinião dos bolsistas, as atividades e projetos desenvolvidos no âmbito do Pibid têm contribuído, dentre outros aspectos, para a aprendizagem da profissão docente, proporcionando-lhes a articulação entre os conhecimentos aprendidos na universidade e os conhecimentos da experiência prática a qual se efetiva na escola de Educação Básica e, por extensão, a aquisição de alguns saberes relacionados à docência.

Como os bolsistas ID compreendem o sentido da teoria na formação inicial de professores? Para 42% deles, a teoria é o que norteia a prática. Para 23% a teoria é fundamental na formação inicial de professores. Para 21% teoria e prática são inseparáveis e, por fim, para 13% dos respondentes a teoria é o estudo dos autores.

Para a maioria dos respondentes a teoria é, portanto, concebida como o aspecto que orienta a prática, um guia que dá direção à atividade prática. Nesta perspectiva, o conhecimento teórico é que permite dar um sentido à ação, já que a teoria incide sobre o significado do fazer profissional como mostram os seguintes depoimentos *“A teoria é muito importante na formação de professores é o que norteia nossa prática de maneira segura. Chegamos sem saber o que fazer, mas depois de estudar as teorias, temos criatividade para executar uma boa aula (Bolsista ID 27)”*, além do mais a prática destituída de elementos teóricos carece dos fundamentos que lhe dá sustentação: *“A teoria é importante no processo de formação, pois será a norteadora por onde e como seguir a prática. Sem a teoria a prática fica vazia (Bolsista ID 7).”*

Outro aspecto presente na compreensão dos sujeitos investigados se refere à valorização da teoria no âmbito da formação inicial de professores: *“A teoria é fundamental na formação de professores. Nos leva a adotar uma postura crítica diante do objeto de*

conhecimento (...) (Bolsista ID 17)”. Dessa forma, para alguns dos sujeitos investigados a teoria desempenha um papel importante na formação de professores, de modo especial, contribui para a adoção de uma postura mais crítica diante do conhecimento.

A ideia da unidade teoria e prática também foi destacada por alguns respondentes que compreendem que estes termos não se separam e são tidos como processos simultâneos. O depoimento a seguir exemplifica este entendimento *“Acredito que a prática e a teoria devem andar de mãos dadas, e os professores precisam sim ter um conhecimento teórico, mas também é necessária uma experiência na prática, para que as aulas sejam mais dinâmicas (...) (Bolsista ID 23)”*.

Outro posicionamento dos bolsistas ID com relação à concepção de teoria destaca que a teoria é o estudo dos autores e que mediante o conhecimento destes se conhece o processo teórico como destaca o seguinte depoimento: *“Para mim seriam os estudos de autores por meio dos quais podemos compreender o processo teórico (Bolsista ID 9).”* Este entendimento está imbuído do ponto de vista do senso comum que ainda concebe teoria e prática como termos separados. Portanto, sob o ponto de vista do bolsista ID 9, basta apenas estudar os autores para compreender o processo teórico, dessa forma, prevalece uma compreensão limitada de teoria. Assim, falta a compreensão de que a teoria só é considerada como tal se for provada pela prática, isto é, não existe teoria sem prática.

Os bolsistas ID também foram requisitados a apresentar sua compreensão sobre o sentido da prática na formação inicial de professores. Cerca de 74% dos entrevistados evidenciaram que a prática é a experiência na sala de aula, como mostra o seguinte excerto: *“São as atividades que são elaboradas e desenvolvidas na sala de aula e no ambiente escolar. O contato com a sala, com os alunos e a observação do professor para contribuir com a formação dos professores (Bolsista ID 2)”*. Além desse posicionamento, 26% dos bolsistas consideraram a prática como o campo de aplicação dos conhecimentos teóricos. O excerto transcrito abaixo ilustra o entendimento de parte dos sujeitos sobre a prática:

A prática é importante para poder aplicar a teoria e poder conhecer formas eficazes de se aplicar esta teoria. Por meio da prática é possível se ter uma ideia mais ampla a cerca do cotidiano da profissão e poder sentir “na pele” as facilidades e dificuldades de um professor (Bolsista ID 6).

A prática é entendida pelos sujeitos como o momento de aplicar o que eles aprenderam na teoria. De modo geral, eles consideram que a prática é importante porque é por meio dela que eles vão adquirir a experiência da docência. Outro aspecto ressaltado pelos

respondentes se refere ao acompanhamento do trabalho do professor supervisor, que, segundo os bolsistas ID, é a melhor forma de aprender a profissão. Uma importante constatação sobre o Pibid é o fato de que “a maior parte das ações dos estagiários bolsistas está voltada para a docência em sala de aula, a elaboração e organização de materiais pedagógicos e a participação em atividades de apoio pedagógico ou de enriquecimento curricular [...]” (PUIAT, 2014 *apud* BARRETTO, 2016, p. 105). Desse modo, observa-se que outros estudos sobre o Pibid revelam a mesma tendência, ou seja, um dos aspectos mais importante para a formação inicial de professores é o fazer pedagógico, a vivência do cotidiano da sala de aula com base nos conhecimentos teóricos que são estudados nas reuniões de formação realizadas semanalmente.

Para os bolsistas ID o Pibid tem como aspecto positivo justamente o fato de possibilitar tanto o aprofundamento teórico quanto o exercício da prática docente e isto somente é percebido dentro do programa. Entretanto, para dois bolsistas ID nem sempre as teorias são levadas para a escola de Educação Básica e isto faz parte do processo, pois nem sempre o que é ensinado na Universidade poderá ser levado para a escola.

(...) eu acho assim que as vezes a relação entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico na Universidade ele te ajuda, ele te auxilia bastante no seu entendimento de mundo, mas as vezes tem essa dificuldade entre pegar esse ensino que está aqui dentro do Câmpus e levar ele para fora do Câmpus para ele ser aplicado não só para os estudantes, mas os estudantes poder aplicá-lo também na comunidade em que vivem (Bolsista ID 4).

O depoimento acima mostra o sentido pragmático atribuído aos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação. Sob o ponto de vista do bolsista ID 4, está clara a ideia de que todo o conhecimento deve ser útil. Portanto, só terá valor aquele conhecimento que tiver uma aplicação prática no cotidiano da sala de aula para a solução imediata dos problemas relativos ao processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto igualmente importante apresentado por um entrevistado se refere ao fato de que a prática realizada na escola envolve outras variáveis como: alunos com dificuldades de aprendizagem, salas superlotadas e a precariedade de laboratórios e materiais didáticos, dentre outros, o que a difere da prática realizada na universidade. As aulas simuladas na universidade não proporcionam a vivência real da profissão docente. Desse modo, argumenta que as teorias que ele estudou estão muito distantes da realidade da educação brasileira “todas as teorias que a gente estudou até hoje, nenhuma está adaptada para a realidade da escola... da escola pública brasileira, para mim algumas teorias são apenas superficialidades.” (Bolsista ID 10). Este entendimento reforça a ideia de que a teoria

deve ser passível de uma aplicação imediata, caso contrário ela não será necessária. Além disso, três entrevistados mencionaram que o que falta nos cursos de licenciatura é a prática da docência. Eles alegaram que somente o Estágio não consegue preparar o professor para assumir uma sala de aula. O depoimento a seguir revela tal posicionamento:

Os professores tentam bastante articular teoria e prática até porque quando nós formos assim ser professores e dar aula nós vamos precisar muito da prática, mas eu acho que não é suficiente deveria ter um pouco mais de prática na universidade, nós temos muita teoria, muita teoria e as vezes pouca prática por isso que para nós o Pibid as vezes é um choque chegar lá e ter aquela quantidade de prática, mas é bom pela escassez de prática que tem na universidade (Bolsista ID 13).

Este posicionamento corrobora a análise de Saviani (2007) que mostrou a tendência de os alunos reivindicarem a prática nos processos formativos enquanto os professores procuram mostrar a importância da teoria. Estes distintos posicionamentos, conforme o autor, resultariam de variedades do senso comum que teriam origem na apreensão imediata das ideias de duas grandes tendências pedagógicas: a pedagogia nova e a pedagogia tradicional. No primeiro caso, o primado seria da prática, no segundo, da teoria. Assim, observa-se que falta a alguns licenciandos o entendimento de que teoria e prática são aspectos igualmente importantes na realização de todas as atividades humanas. Com relação ao trabalho docente, falta-lhes a compreensão da relação dialética teoria e prática, ou seja, a práxis pedagógica que envolve conhecimentos tanto de natureza teórica quanto prática. Ademais, o posicionamento do bolsista ID sugere que o Pibid não foi capaz de promover, de fato, a articulação teoria e prática como recomenda um de seus objetivos.

Ao tratar da articulação teoria e prática no Pibid, 95% dos bolsistas ID afirmaram que houve sim esta articulação e que esta ocorreu desde o momento do planejamento das atividades nas reuniões de formação que acontecem na Universidade até a concretização das ações na escola de Educação Básica. Em conformidade com as respostas apresentadas, verificou-se que os bolsistas tendem a avaliar que há uma articulação teoria e prática, na maioria das vezes referindo-se ao planejamento das atividades de ensino que são desenvolvidas na escola parceira. Os depoimentos abaixo ilustram o entendimento da maioria dos bolsistas ID:

Parte em reunião [Universidade] com o planejamento e parte em aula [escola] (Bolsista ID 9).

Temos a oportunidade de participar dos planejamentos na Universidade e da execução das diversas atividades desenvolvidas na escola pelo Pibid, podemos, assim, colocar a teoria que aprendemos em prática (Bolsista ID 13).

Desde os estudos na Universidade com embasamentos teóricos até a realização das atividades na escola campo (Bolsista ID 17).

Através de planejamentos na própria faculdade e quando vamos até a escola parceira para realizar a prática (Bolsista ID 36).

Em seus depoimentos, os bolsistas ID evidenciaram que as ações desenvolvidas dentro do subprojeto promovem a articulação teoria e prática porque o programa possibilita a participação no planejamento das ações com a colaboração do professor supervisor e do coordenador de área que são profissionais mais experientes. Durante o planejamento são realizados estudos teóricos e, posteriormente, a prática se materializa na escola parceira. Também acreditam que teoria e prática estão integradas e acontecem de forma simultânea. Marques (2016), em sua tese de doutorado, constatou que dentre os motivos que levaram os bolsistas a participarem do Pibid eles destacaram a possibilidade de adquirir experiências práticas, relacionar teoria e prática e a importância do programa para a formação docente.

No entanto, para 5% dos entrevistados esta articulação não ocorreu. Teoria e prática se mantiveram separadas, foram dois momentos distintos dentro do Pibid. Na universidade estudaram a teoria e na escola vivenciaram a prática. Evidenciam em seus argumentos o ponto de vista do senso comum ao negar a essencialidade prática da teoria e a essencialidade teórica da prática.

Com base nos dados obtidos, observa-se que o programa tem sido avaliado positivamente por seus participantes. No conjunto das respostas dadas, observa-se também que os participantes enfatizam a importância do Pibid na criação de espaços para a vivência da prática como mostram os seguintes depoimentos “*Me proporcionar a oportunidade de estar na escola mesmo antes do Estágio (Bolsista ID 7)*” assim como “*Consegue antecipar experiências que antes eram vividas por muitos apenas no Estágio, facilitando a imersão no curso e nas futuras atividades como licenciado (Bolsista ID 5)*”. O Pibid ocupa o mesmo espaço que antes era reservado somente ao Estágio Curricular Supervisionado e os bolsistas ID em vários momentos ressaltaram como aspecto positivo do programa a experimentação prática que os prepara para os Estágios, sendo esta possibilidade reservada apenas aos participantes do programa:

No ensino superior os cursos de licenciatura trazem um preparo teórico e prático para a formação de professores o qual particularmente acho pouco, mesmo com os estágios. Um professor recém-formado necessita de uma maior vivência prática a qual o subprojeto Pibid traz (Bolsista ID 1).

Desse modo, na opinião de alguns bolsistas ID, a antecipação das experiências práticas é uma importante contribuição do programa que, ao colocá-los na escola de Educação Básica para desenvolver atividades didático-pedagógicas, promove a articulação teoria e prática. Pelas perspectivas delineadas pelos respondentes, o Pibid apresenta dois importantes aspectos: prepara-os para a realização dos Estágios e também para o exercício da profissão após a conclusão do curso. Na opinião dos bolsistas ID o fato de terem um contato permanente com a escola de Educação Básica e poder elaborar e executar projetos de ensino no Pibid possibilita uma melhor formação. Eles dizem que se sentem preparados para a realização dos Estágios e para atuar futuramente como professores.

No estudo avaliativo sobre o Pibid realizado por Gatti et. al. (2014) os licenciandos destacaram a valoração do programa com relação ao Estágio:

A comparação das atividades realizadas no âmbito do Programa com os estágios curriculares parece inevitável. Notam-se dois tipos de depoimentos: o primeiro, e mais numeroso, é o dos Licenciandos que consideram as aprendizagens no Pibid de longe melhores do que no estágio (permanência de mais tempo na escola, oportunidade de conhecer a escola toda e sua dinâmica, de planejar atividades, de experimentar a docência, de conhecer ou criar materiais didáticos, orientados e apoiados pelos Supervisores e Coordenador de Área, e os que avaliam que o Pibid prepara para melhor aproveitamento do estágio obrigatório. Há depoimentos que deixam claro quão restritas são as orientações no estágio, quando não ausentes, e o pouco tempo que permanecem na escola, sempre como observadores passivos (GATTI, 2014, p. 63).

Freitas (1996) concebe o Estágio Curricular Supervisionado como o ponto de partida para a vivência da Prática de Ensino. Nesse caso, a docência e as práticas pedagógicas são consideradas como processo de trabalho voltado para a intervenção numa determinada realidade. Do mesmo modo, acredita-se que o Pibid ao inserir o licenciando no cotidiano das escolas e possibilitar a vivência da prática deve ser entendido como um trabalho voltado para a transformação da realidade da escola pública, sendo, portanto necessário ir além da práxis reiterativa explicitada por Vázquez (1977), para o autor na práxis reiterativa não há criação, pois a ação se baseia na imitação de modelos já existentes e o nível de consciência envolvido pelos sujeitos é quase nulo.

Os bolsistas ID foram instigados a apresentar sugestões para melhorar as ações do Pibid no que se refere à articulação teoria e prática uma vez que, ao apresentar tais sugestões, tendem a revelar suas expectativas em relação ao programa bem como as falhas que foram percebidas. Desta feita, as sugestões apresentadas pelos respondentes foram: 1) aprofundar mais a teoria (27%); 2) proporcionar mais experiências práticas (23%); assegurar maior tempo na escola para a realização das atividades (20%); 4) ter acesso a mais materiais didáticos

(15%); 5) desenvolver as ações tanto em escolas do Ensino Fundamental quanto em escolas de Ensino Médio (10%). Entretanto, para 5% dos bolsistas ID a organização do Pibid é perfeita, portanto não veem a necessidade de mudanças. Na sequência apresenta-se alguns depoimentos dos bolsistas ID:

Eu acho que deveria ter mais um aprofundamento na teoria, ser mais detalhado assim, quando você chegar na prática não ter tanta dificuldade [...] (Bolsista ID 1).

Ah!, mais prática. Porque nós gostamos muito de estar em sala de aula, é de estar ali tendo aquele contato com o aluno. É muito bom para o nosso desenvolvimento como professor e para a nossa formação acadêmica (Bolsista ID 3).

[...] eu queria que fosse feito em diferentes escolas para que essa iniciação à docência que o Pibid possibilita também possibilitasse a vivência do aluno pibidiano com as diferentes realidades com as escolas da cidade porque nós quando atuamos na escola, seja ela particular ou não acaba que é uma realidade única (Bolsista ID 8).

[...] eu acredito que a gente tinha que trabalhar mais a teoria (Bolsista ID 11).

[...] eu acho que a leitura de mais artigos [...] Eu acho que seria interessante aprofundar mais na teoria (Bolsista ID 12).

Eu... eu acredito que a base teórica ela é muito importante, mas eu também acredito que nós estamos bem nessa questão de articulação teoria e prática, mas eu... eu acho que focar mais na prática mesmo que a gente precise da teoria porque muitos professores dão muito conteúdo teórico, teórico, teórico, teórico, teórico e no final o aluno não sabe nem... nem como a coisa acontece de verdade (Bolsista ID 13).

As sugestões dadas revelam alguns aspectos importantes sobre a compreensão dos bolsistas ID sobre a articulação teoria e prática. Assim, ao reivindicarem ora a teoria e ora a prática, constata-se, que para eles, os termos teoria e prática tende a serem entendidos como elementos que se mantêm separados. Este entendimento é reforçado pela cultura formativa vigente que, conforme Saviani (2007) resulta das duas grandes tendências do ponto de vista da Pedagogia, a saber: a pedagogia nova e a pedagogia tradicional e das diferentes concepções de educação derivadas delas como já fora apresentado na seção 2 desta investigação.

5.2 A relação teoria e prática no Pibid segundo os supervisores e os coordenadores de área

Ouvir os professores supervisores e os coordenadores de área de cada subprojeto é uma maneira efetiva de aprofundar os conhecimentos sobre as ações realizadas. Assim, a pesquisa envolveu seis professores supervisores dos subprojetos investigados, conforme mostra o quadro 5 a seguir:

Quadro 5: Caracterização dos professores supervisores Pibid UEG/Quirinópolis

Subprojeto Pibid	Sexo	Formação Acadêmica	Titulação Acadêmica	Tempo de Atuação na Educação Básica	Tempo de Atuação no Pibid	Total
Ciências Biológicas	Masculino	Ciências Biológicas	Mestrado	13 anos	10 meses	01
Educação Física	Feminino	Educação Física	Especialização	12 anos	18 meses	01
Geografia	Feminino	Geografia	Especialização	33 anos	24 meses	01
História	Feminino	História	Mestrado	18 anos	48 meses	01
Letras	Feminino	Letras	Mestrado	26 anos	08 meses	01
Matemática	Masculino	Matemática	Especialização	04 anos	36 meses	01
Total						06

Fonte: Autora (2018), elaborado com base nos dados extraídos dos questionários respondidos pelos professores supervisores

Dos seis supervisores do Pibid investigados, três atuavam simultaneamente como docentes da escola de Educação Básica e também da Universidade. Este aspecto foi ressaltado pelos bolsistas ID como positivo porque possibilitou uma maior aproximação entre a escola e a IES.

Todos os seis coordenadores de área também participaram da pesquisa. Sendo que um deles também atuava como professor de uma das escolas parceiras o que possibilitou, na opinião dos bolsistas ID, um maior acompanhamento durante o desenvolvimento das atividades realizadas no espaço escolar. O quadro 6 a seguir caracteriza os coordenadores de área que participaram da investigação.

Quadro 6: Caracterização dos coordenadores de área Pibid UEG/Quirinópolis

Subprojeto Pibid	Sexo	Formação Acadêmica	Titulação Acadêmica	Tempo de Atuação na Educação Básica	Tempo de Atuação no Pibid	Tempo de Atuação no Ensino Superior	Total
Ciências Biológicas	Masculino	Ciências Biológicas	Doutorado	13 anos	09 meses	09 anos	01
Educação Física	Masculino	Educação Física	Mestrado	13 anos	48 meses	14 anos	01
Geografia	Masculino	Geografia	Pós-Doutorado	12 anos	17 meses	29 anos e 10 meses	01
História	Masculino	História	Doutorado	05 anos	36 meses	03 anos	01
Letras	Feminino	Letras	Mestrado	26 anos	48 meses	09 anos	01
Matemática	Feminino	Matemática	Mestrado	30 anos	48 meses	16 anos	01
Total							06

Fonte: Autora (2018), elaborado com base nos dados extraídos dos questionários respondidos pelos coordenadores de área.

Durante a investigação tanto os supervisores quanto os coordenadores de área descreveram qual é a função desempenhada por eles dentro do programa. Entende-se que é fundamental conhecer as atribuições dos sujeitos dentro de cada um dos subprojetos bem como as suas impressões sobre o Pibid, como, por exemplo, o aspecto do programa

considerado por eles como o mais importante para a formação inicial de professores e como eles percebem a relação conhecimento teórico e conhecimento prático na formação destes profissionais para a Educação Básica nos cursos de licenciatura. Isto permite compreender como os responsáveis diretos pela formação dos bolsistas concebem a formação inicial de professores.

a) as ações do Pibid e o reconhecimento da profissão docente

Os relatos dos supervisores e dos coordenadores de área revelaram um aspecto comum sobre a participação dos acadêmicos no Pibid: a identificação dos bolsistas ID com a carreira docente. Esta identificação com a carreira docente destaca a importância da experiência prática com o local de trabalho o que reforça o entendimento de Nóvoa (2009) que, ao tratar da “cultura profissional”, afirma que ser professor pressupõe o entendimento dos sentidos da instituição escolar, a integração numa profissão, o aprendizado com profissionais mais experientes. Para o autor o aprendizado do ofício de professor envolve o diálogo com outros professores e requer o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e a avaliação. Desta feita, para o autor só é possível avançar na profissão por meio da rotina experimentada na escola.

Dessa forma, nos depoimentos dos supervisores, que são os responsáveis diretos pelo acompanhamento dos futuros professores na escola de Educação Básica, observa-se que nem todos os acadêmicos, ao ingressarem na licenciatura, possuem convicção sobre exercer ou não o magistério na Educação Básica, muitos afirmam que ainda não se sentem preparados para estabelecer contato com os estudantes do Ensino Fundamental e Médio, pois muitos deles temem esse contato com a escola de Educação Básica. No entanto, a participação no Pibid e a formação que eles recebem no programa ajuda-os a enfrentar seus temores como mostra o seguinte depoimento:

[...] muitas vezes há muito da deficiência que os próprios professores de Ensino Médio repassam para os alunos de Ensino Médio... então eles chegam com uma concepção errônea no início do curso superior. Eles não têm uma visão clara se realmente é a profissão que eles querem? Qual é a importância da fundamentação teórica? E se realmente eles querem ser professor? Muitos acadêmicos chegam inseguros para nós no subprojeto temendo justamente o encontro com os alunos em sala de aula, não nas discussões, não nos nossos planejamentos, mas a maior dificuldade é o enfrentamento na sala de aula. É estar diante dos alunos de Ensino Fundamental e Médio. E com esse embasamento teórico eles acabam superando e realmente afirmam que é a profissão que almejam ao terminar o curso (Supervisor 3).

O programa, conforme o supervisor 3, possibilita aos bolsistas ID refletirem se eles realmente querem seguir a profissão, além disso, o Pibid oportuniza a seus participantes a aquisição de um embasamento teórico que ajuda-os a superar as dúvidas iniciais e optarem por seguir a carreira após a conclusão do curso.

O Pibid, na opinião dos sujeitos investigados, permite aos seus participantes conhecer melhor a cultura escolar, a rotina da escola e, por conta disso, os bolsistas terão um melhor desempenho no Estágio Curricular Supervisionado uma vez que esse contato permite o despertar do interesse pela carreira docente. Essa identificação com a profissão foi observada por todos os supervisores. O depoimento a seguir mostra que o contato com a escola tem como aspecto positivo o despertar do interesse pela docência.

[...] Consegue entender melhor como que é o funcionamento escolar, além disso, consegue se desenvolver melhor no Estágio. Então esse... esse ir para escola é muito importante, então eu vejo que esse contato prévio é... pré-Estágio, antes do Estágio é fundamental para consolidar aquela ideia de que o aluno está num curso de licenciatura, num curso de formação de professores, então isso vai solidificando, é um processo que ajuda solidificar e ajuda despertar também o interesse desses estudantes de licenciatura pela profissão, pela docência. Então a gente sempre percebe isso, ajuda a reforçar. Então isso contribui nesse sentido da formação dos professores, de consolidar esse processo de formação a partir do momento que eles despertam mais interesse, apresentam mais interesse pela prática docente, pela docência (Supervisor 6).

Os depoimentos dos coordenadores de área também reforçam a importância do Pibid na identificação com a profissão. Embora os cursos investigados sejam todos de licenciatura, apesar disso, constata-se, segundo os coordenadores, que muitos acadêmicos ingressaram na Universidade sem ter a certeza de que realmente pretendiam atuar como professores, porém o Pibid ajudou-os a confirmarem a escolha profissional. Os excertos abaixo são representativos da avaliação de que o Pibid tem influenciado na identificação com a carreira docente.

De uma forma geral o Pibid tem influenciado os acadêmicos a se identificarem com a profissão docente. A inserção dos acadêmicos na escola de Educação Básica possibilita um conhecimento melhor da profissão. O programa permite aos acadêmicos desenvolver metodologias de ensino e isto faz com que eles queiram seguir carreira na área [...] (Coordenador de Área 4).

[...] uma das maiores contribuições foi a valorização do planejamento como elemento indispensável da atividade pedagógica. E eles tiveram a possibilidade de se verem enquanto professores, de desejarem atuar na escola de Educação Básica. Vários bolsistas do curso já estão atuando antes de concluírem o curso [...] (Coordenador de Área 5).

[...] pelo que eu noto a maior parte dos bolsistas que passaram pela minha gestão como coordenador, gostaram da docência e pretendem se tornar professores. O que a gente sempre vê é que o aluno não quer atuar como professor, ele tem uma certa repulsa

porque ele quer ser bacharel em [...], mas ele não quer ser licenciado. O Pibid tem favorecido isso (Coordenador de Área 6).

Os dados coletados junto aos supervisores e coordenadores de área mostram que o Pibid, como espaço formativo para a docência, tem como aspecto positivo o desenvolvimento profissional, com destaque para a aprendizagem de saberes e práticas da profissão, pela vivência efetiva do espaço escolar e para a identificação com a profissão.

O acompanhamento dos bolsistas ID é uma das atribuições do professor supervisor o qual deve ser experiente em sua função e demonstrar domínio sobre os saberes da profissão uma vez que terá a incumbência de possibilitar ao acadêmico o conhecimento da dinâmica da escola e da sala de aula para desenvolver os saberes necessários ao exercício da profissão. Desse modo, a configuração do Pibid, ao criar um espaço formativo que envolve o professor da Educação Básica e que, ao mesmo tempo, insere o licenciando no contexto da escola para a vivência da prática parece influenciar positivamente para a o reconhecimento da profissão docente e para o fortalecimento da identidade profissional. Dessa experiência, emana um sentimento de pertencimento o qual foi observado tanto na fala dos bolsistas ID quanto dos professores formadores.

b) as dimensões e atividades da iniciação à docência que caracterizam o processo formativo do Pibid

Denominam-se dimensões e atividades da iniciação à docência as ações propostas pelo programa necessárias à formação inicial de professores. Tais dimensões e atividades, conforme a Portaria n.º 096/2013, devem ser abrangidas pelo Projeto Institucional da IES e os subprojetos que o compõe. Na realidade, se referem às estratégias didático-metodológicas que devem ser oportunizadas aos bolsistas ID no processo de inserção no cotidiano da escola com vistas ao aprendizado dos saberes necessários ao exercício do magistério na Educação Básica.

Ao tratar dos aspectos teórico-metodológicos que caracterizam o processo formativo do Pibid no âmbito dos subprojetos investigados, os supervisores e coordenadores de área descreveram quais foram as funções que eles realizaram no desenvolvimento do projeto. As descrições das atividades desempenhadas pelos responsáveis pelo planejamento das ações do programa oferecem informações importantes sobre o processo formativo dos bolsistas.

Os professores supervisores afirmaram que acompanharam os bolsistas ID desde o planejamento das aulas na Universidade até a execução destas na escola de Educação Básica. Na medida em que os supervisores foram descrevendo suas ações foi possível perceber que os

estudos formativos realizados nos encontros semanais priorizam o planejamento das atividades didático-pedagógicas que serão desenvolvidas na sala de aula.

A respeito de suas funções dentro dos respectivos subprojetos em que atuam, enfatizaram especificamente que:

Acompanho os bolsistas no ambiente escolar durante a realização das atividades. Participo das reuniões de planejamento sugerindo ações práticas relacionadas ao ensino de [...] e avalio com os bolsistas e coordenadores o desenvolvimento das atividades. Faço também a revisão de relatórios elaborados pelos bolsistas e de trabalhos submetidos para a publicação (Supervisor 1).

Minhas principais funções são de acompanhar os bolsistas nas atividades e projetos na escola, auxílio o direcionamento nos planejamentos das atividades, participação nas reuniões semanais de estudo dirigido e planejamento (Supervisor 2).

Planejamos na UEG e organizamos todo o processo de divulgação, interação e desenvolvimento das ações do subprojeto que é coordenado por um professor da UEG. Organizamos todas as etapas que serão feitas por cada um dos pibidianos. Detalhamos todas as aulas. Eu oriento os bolsistas quanto à realização das aulas e como discorrer o conteúdo (Supervisor 4).

As respostas de todos os supervisores revelaram basicamente que eles exercem as mesmas funções dentro do programa. De modo geral, os supervisores participam do planejamento e acompanham os bolsistas ID no desenvolvimento das atividades na escola de Educação Básica. Em seus depoimentos não foi possível observar uma preocupação com a discussão das condições de trabalho dos professores bem como a busca de soluções para o enfrentamento dos problemas postos pela prática pedagógica escolar.

Os supervisores destacaram em seus depoimentos que o Pibid é importante porque possibilita o contato dos bolsistas ID com a realidade do campo de trabalho e permite a vivência com a prática docente, os estudos específicos para a realização das atividades bem como a relação com o conhecimento do currículo nacional. Portanto, fica evidente que o que caracteriza o processo formativo do Pibid é o planejamento das atividades práticas que são desenvolvidas na escola de Educação Básica.

Com base na descrição dos coordenadores de área sobre suas ações dentro do programa, é possível compreender como foi concebido o processo formativo dos bolsistas ID dentro dos subprojetos. Nesta perspectiva, os coordenadores destacam que suas principais atribuições são:

Seleção dos alunos bolsistas. Elaboração de ações a serem realizadas na Escola Campo. Promover ações que estimulem as inovações no âmbito escolar. Orientar os bolsistas na confecção de materiais didáticos, desenvolver práticas de ensino de [...], incentivar e auxiliar na produção de textos científicos entre outros (Coordenador de Área 1).

[...] Fazemos regularmente nossas reuniões semanais na Universidade nas quais estão presentes os bolsistas e a supervisora da escola parceira. Fazemos semanalmente uma avaliação das atividades desenvolvidas nas salas de aula da escola parceira e apresentamos as atividades a serem desenvolvidas durante a semana vindoura, apresentamos projetos de pesquisa, de ensino, de extensão e de campo (Coordenador de Área 3).

Tenho como função planejar as atividades que são desenvolvidas na escola parceira, tais atividades são intencionalmente organizadas para que se possa desenvolver um trabalho de total compartilhamento de ações entre mim, os professores em formação inicial e o professor de formação continuada (Coordenador de Área 6).

Nos depoimentos dos três coordenadores de área, apresentados acima, verifica-se que suas ações estão mais voltadas para as dimensões e características da iniciação à docência tratadas na Portaria n.º 096/2013. Portanto, revelam uma maior preocupação com o fazer pedagógico na sala de aula. No entanto, os outros três coordenadores de área, além do planejamento das atividades práticas a serem desenvolvidas na escola, revelam, ao tratar de suas funções dentro do Pibid, uma preocupação com os estudos teóricos e com os estudos sobre a docência:

Coordenar o subprojeto de [...]; estreitar a relação entre teoria e prática; orientar os estudos dirigidos; orientar o planejamento semanal; conduzir as leituras sobre a formação dos professores; orientar a produção dos trabalhos teóricos (Coordenador de Área 2).

O coordenador de área do subprojeto Pibid desempenha um papel fundamental na iniciação à docência dos bolsistas ID. Deve se reunir semanalmente com os bolsistas ID e supervisora para: a) discutir textos teóricos-metodológicos; b) idealizar e orientar os bolsistas ID na preparação das atividades a serem desenvolvidas na escola campo e discutir/refletir com os bolsistas ID/supervisora os resultados dessas atividades. O coordenador de área é, portanto, o agente fundamental na articulação entre teoria e prática no processo de iniciação à docência dos bolsistas ID (Coordenador de Área 4).

Como coordenador de área, minha participação no subprojeto Pibid consiste desde a formulação do projeto, seleção da escola parceira, da supervisora, dos bolsistas até a condução de toda a dinâmica do desenvolvimento do projeto, como as reuniões de planejamento das ações e intervenções didático-pedagógicas na escola, os projetos paralelos como oficinas, minicursos e a participação em eventos locais, regionais, estaduais e até internacionais, apresentando em comunicações coordenadas, escrevendo as memórias sobre as intervenções nas escolas etc. Propondo também a leitura de artigos, livros, refletindo sobre os resultados das ações pedagógicas e sobre os aspectos que envolvem a docência, metodologias e abordagens (Coordenador de Área 5).

Conforme o depoimento dos coordenadores de área, além das atividades práticas da docência, é necessário também promover a leitura de livros e artigos sobre a docência, a busca por metodologias de ensino bem como a produção de materiais didáticos e a elaboração de relatos de experiências sobre as ações realizadas. Desse modo, defendem uma formação que envolva tanto conhecimentos teóricos quanto práticos.

No que se refere ao processo formativo do Pibid, verifica-se, com base nos discursos produzidos pelos supervisores e coordenadores de área, a valoração da preparação teórico-metodológica dos futuros professores para atuarem na Educação Básica. Observa-se também que as atividades propostas estão em sintonia com o Projeto Institucional e oportunizam aos bolsistas ID o desenvolvimento de atividades típicas de ensino, extensão e pesquisa. Em dois subprojetos investigados ficou evidente que os bolsistas ID coletam informações para a realização do Trabalho de Curso (TC). Para tanto, empregam a investigação-ação para desenvolverem a pesquisa dentro dos respectivos subprojetos como ilustra o seguinte depoimento:

Então a pesquisa foi realizada no âmbito do subprojeto permitindo com que os estudantes, no período em que eles estão no subprojeto, já vão coletando dados e já vão aprendendo a como analisar esses dados na forma de investigação-ação, usando a metodologia investigação-ação para posteriormente poderem usar isso nos seus TCs, então nós incorporamos a atividade pesquisa no âmbito do subprojeto de uma forma muito tranquila em que os estudantes sabem que estão fazendo e por fim eles acabam fazendo uma iniciação científica, eles passam a ser alunos de iniciação científica (Coordenador de área 5).

Embora o Pibid seja um programa de ensino, apesar disso, de modo geral, nos depoimentos tanto de supervisores quanto coordenadores de área, verifica-se que os bolsistas ID também puderam vivenciar algumas experiências relacionadas à pesquisa bem como a elaboração de trabalhos científicos.

c) a relação teoria e prática nas atividades de iniciação à docência

Com relação ao aspecto do Pibid que os supervisores consideram mais importante para a formação inicial de professores as respostas foram unânimes: todos consideram que é a inserção dos bolsistas ID no cotidiano das escolas de Educação Básica para vivenciar a experiência prática da docência como mostram os seguintes depoimentos:

O aspecto mais importante é o contato dos bolsistas com a realidade do campo de trabalho. Conhecer o ambiente escolar e participar das atividades de ensino antes do estágio, gera mais segurança e experiência para a realização de outras atividades relacionadas ao curso de licenciatura. Participar das atividades na escola cria vínculos com a docência (Supervisor 1).

Considero de suma importância as vivências dos alunos bolsistas na prática docente, nos estudos específicos para a realização das atividades bem como a relação e conhecimento do currículo nacional (Supervisor 2).

A orientação sistematizada do professor regente da prática em sala de aula, visto que a prática é a consolidação da teoria vista na academia (Supervisor 5).

Ao tratar da importância do Pibid para a formação inicial de professores, três coordenadores de área se referiram especificamente à experiência prática adquirida na escola de Educação Básica:

A oportunidade de vivenciar a prática da docência, antecedendo o Estágio Supervisionado e a possibilidade de estimular a criatividade e capacidade de improvisação dos bolsistas nas distintas situações e condições da Escola Campo (Coordenador de Área 1).

Os estudos semanais dão base para a formação prática. A prática na instituição de ensino, sendo que os bolsistas têm contato com a realidade da instituição de ensino de forma precoce, resolvendo problemas do cotidiano escolar (Coordenador de Área 2).

As oportunidades criadas pelo programa buscando uma interação plena das atividades desenvolvidas pela professora supervisora e os bolsistas. As oportunidades que o programa cria para inserir os bolsistas em todas as atividades realizadas na escola parceira, as experiências que os bolsistas adquirem na convivência diária na escola (Coordenador de Área 3).

Para os três coordenadores de área acima, estar na escola de Educação Básica dentro do espaço formativo criado pelo Pibid possibilita a aprendizagem dos saberes docentes. Dessa forma, tanto a vivência da prática na escola parceira quanto os estudos semanais e a troca de experiências entre os bolsistas ID e os professores supervisores foram aspectos valorizados pelos sujeitos investigados como importantes para a formação inicial de futuros professores.

Para os outros três coordenadores de área o Pibid foi importante para a formação dos bolsistas ID porque promoveu a articulação teoria e prática, entendem que há uma relação dialética entre os termos. Há, portanto, em seus depoimentos a compreensão de que as ações humanas envolvem a práxis que, segundo Vázquez (1977), é na verdade uma atividade teórico-prática. Além do mais, o autor esclarece que há uma relação dialética entre os termos teoria e prática. Dessa forma, convém lembrar que o autor alerta para o fato de que somente no ponto de vista do senso comum as ações humanas se revestem de um praticismo esvaziado de embasamento teórico ao conceber a prática apenas em seu sentido estritamente utilitário.

Por sua vez, como se observa nos depoimentos transcritos abaixo, há, por parte da metade dos coordenadores de área, o entendimento de que teoria e prática são aspectos igualmente importantes na formação de professores. Desse modo, afirmam que o Pibid enquanto programa de formação inicial de professores é importante porque promove a articulação teoria e prática:

A articulação entre prática e teoria, que faz dos subprojetos Pibid um verdadeiro “laboratório” de práticas docentes (Coordenador de Área 4).

A articulação entre as teorias estudadas na Universidade e a prática reflexiva - práxis. (Coordenador de Área 5).

O fato de que esse professor em formação inicial possa ter a possibilidade de romper com um processo formativo unicamente alicerçado num praticismo esvaziado de embasamento teórico. No Pibid eles têm a oportunidade de vivenciar uma unidade entre a teoria e a prática (Coordenador de Área 6).

Em seus depoimentos os três coordenadores de área consideram que, ao envolver os estudantes dos cursos de licenciatura no planejamento das atividades didático-pedagógicas e criar as condições concretas de trabalho na escola de Educação Básica, o programa promove a articulação teoria e prática. E isto, segundo o Coordenador de Área 6, rompe com o modelo de formação vigente no qual os estudantes colocam em prática atividades destituídas de embasamento teórico.

Desse modo, emerge a compreensão de que, ao adentrar no espaço escolar para compreender seu cotidiano e aprender a agir diante das mais diversas situações os bolsistas ID passam a ter uma formação mais sólida, uma vez que se torna mais evidente a correlação entre teoria e prática. O programa possibilita ao professor da rede pública ser um formador dos licenciandos, participar de atividades de formação e desenvolver projetos inovadores na escola e, por extensão, transformar a sua rotina. Por outro lado, os professores universitários passam a participar também da rotina da Educação Básica, ampliando seus conhecimentos acerca da realidade da escola pública, o que oportuniza uma maior aproximação entre a IES e as escolas participantes do programa.

Durante as entrevistas os supervisores e coordenadores de área foram requisitados a explicar como ocorreu a articulação teoria e prática dentro do Pibid. Todos os supervisores consideram que o programa tem como um de seus principais aspectos o fato de promover a articulação teoria e prática. O depoimento a seguir ilustra o entendimento dos supervisores:

[...] existe uma articulação entre a teoria e a prática no sentido de que há todo um momento prévio para que esse acadêmico possa ir posteriormente na escola campo lá no seu local de atuação para que ele possa desenvolver as suas atividades. Então primeiro ele precisa desse aprofundamento teórico, conhecer sobre o assunto, discutir sobre a metodologia, todas as abordagens que ele vai fazer, como que ele vai fazer isso? Para depois ir na escola campo e aplicar a atividade, desenvolver a atividade lá (Supervisor 6).

Os supervisores revelam em seus depoimentos que nas reuniões de formação há sempre um momento reservado para a fundamentação teórica da equipe. Para o

desenvolvimento das ações e projetos na escola parceira são constituídos grupos de estudos para o aprofundamento dos conhecimentos necessários para a realização das atividades didático-pedagógicas, ou seja, a prática que se materializa na sala de aula.

Na opinião dos coordenadores de área a articulação teoria e prática ocorre desde o momento do planejamento até o desenvolvimento das atividades propostas na escola de Educação Básica. Os depoimentos a seguir ilustram a opinião da maioria dos coordenadores de área:

[...] o próprio procedimento do Pibid envolve essa articulação entre a teoria e a prática porque nos encontros semanais na Universidade são discutidos os textos teórico-metodológicos, a preparação da atividade a ser executada, a inserção que é o ponto de culminância da prática e depois o encontro na Universidade no qual são discutidos os resultados que foram alcançados com essa inserção dos bolsistas na escola campo. Então é um período também de discussão do que deu certo do que deve ser aprimorado na prática do próprio subprojeto. Então a organização do Pibid, o expediente, o procedimento das reuniões, da inserção, da discussão dos resultados eu acho que contribui para a articulação entre teoria e prática. Então a forma de proceder dentro dos subprojetos contribui para essa articulação entre teoria e prática. (Coordenador de Área 2).

[...] Desde o início essa articulação é muito bem definida. Eles sabem que vai existir uma teoria que nos sustenta, uma teoria que nos norteia e que para que a nossa prática que se materialize na escola nós vamos estar o tempo todo revigorando as nossas ações na teoria, buscando na teoria a sustentação que medeia essas nossas ações práticas na sala de aula (Coordenador de Área 5).

Assim, para os supervisores e coordenadores de área, no processo formativo do Pibid tanto os conhecimentos teóricos quanto os práticos são valorizados. Entretanto, os depoimentos sugerem que a teoria tende a ser estudada para fundamentar diretamente a atividade prática dos bolsistas ID, não havendo indícios de que a teoria tenha o propósito de favorecer a formação integral dos alunos e tampouco para analisar os condicionantes sociais e políticos em que a educação se realiza. A teoria tem, nesse caso, a função de guiar a ação prática dos sujeitos, o que sugere o primado da prática sobre a teoria.

Quanto aos aspectos mais recorrentes sobre o Pibid, conforme os dados acessados durante a investigação, observa-se que para os sujeitos investigados as ações realizadas foram fundamentais para o reconhecimento da profissão docente. Dessa forma, emerge a ideia de que o programa tem contribuído para a valorização do magistério. Os participantes do estudo foram unânimes em afirmar que a experiência prática da docência tem como aspecto positivo o fortalecimento da escolha profissional e que a aproximação da Universidade com a escola de Educação Básica foi importante porque ajudou no processo de identificação com a profissão já que nem sempre os estudantes dos cursos de licenciatura possuem a convicção de que realmente querem atuar como docentes.

Outro aspecto importante se refere às dimensões e atividades da iniciação à docência que caracterizam o processo formativo do Pibid, conforme recomendações da Portaria n.º 096/2013. Tanto no depoimento dos sujeitos quanto nas ações desenvolvidas, há uma preocupação com a aprendizagem da docência, ou seja, com a formação teórico e prática para atuar na sala de aula. Desse modo, tanto as reuniões de formação quanto os grupos de estudos se voltaram para o cumprimento do que está posto na referida Portaria. Pode-se considerar, contudo, que embora haja uma preocupação com estudos de natureza teórica, ainda assim, atribui-se demasiada importância à utilidade prática dos conhecimentos adquiridos durante o processo formativo. Desta feita, prioriza-se o estudo de teorias, abordagens metodológicas e o conhecimento dos conteúdos previstos no currículo da escola para serem ensinados na sala de aula.

Quanto à articulação teoria e prática nas atividades de iniciação à docência, constata-se que os sujeitos investigados reconhecem a sua importância, entretanto, para a maioria dos bolsistas ID e professores supervisores tendencialmente ainda prevalece o ponto de vista do senso comum que confere à prática a primazia absoluta, ou seja, os conhecimentos só têm importância se forem úteis. Contudo, não se pode ignorar em alguns depoimentos de coordenadores de área a compreensão de que haveria uma relação dialética entre esses termos, porém, observa-se que ainda prevalece uma relação conflitiva entre ambos.

Práxis ou semiformação?

Nos documentos referentes ao Pibid analisados na seção três, tanto a escola pública quanto o professor da Educação Básica são apontados como protagonistas da formação inicial de professores. Assim, a concepção adotada envolve a aquisição de saberes profissionais mediante o planejamento de atividades didático-metodológicas sob a supervisão de um professor mais experiente. Neste contexto, o futuro professor é inserido no cotidiano da escola para adquirir experiências práticas na sala de aula e apreender as metodologias que o professor utiliza bem como a forma como aborda os conteúdos e se relaciona com os alunos e, posteriormente, replicar o que foi apreendido em sua prática profissional. Neste modelo de formação o grau de consciência do sujeito é muito reduzido uma vez que não envolve, necessariamente, uma reflexão sobre a educação e tampouco sobre as condições de trabalho do professor. Ademais, não envolve a construção e reconstrução de conhecimentos, mas apenas a apreensão de modelos já existentes.

Vázquez (1977), ao descrever os níveis de consciência da práxis, menciona a práxis reiterativa ou imitativa que consiste, segundo ele, em um grau reduzido do nível de consciência uma vez que não envolve a criação, mas sim a reprodução de algo que já existe, conforme as discussões apresentadas na segunda seção desta investigação. Portanto, quando se fala da formação de professores é necessário ir além de uma práxis reiterativa ou imitativa, é fundamental refletir sobre a realidade e buscar meios para a sua transformação e isto requer um elevado nível de consciência.

A articulação teoria e prática é fundamental para a realização das ações humanas. Desse modo, ao retomar os conceitos de teoria e prática que foram discutidos ao longo desta tese com base nos pressupostos teóricos de Vázquez (1977), reafirma-se que a práxis, conforme o autor, é entendida como ação humana transformadora, ou seja, – prática fundamentada na teoria – cuja finalidade é a transformação da realidade. Em outras palavras, a práxis é uma atividade realizada por um sujeito que age sobre determinados objetivos e instrumentos e requer conhecimentos e a compreensão das necessidades humanas. Assim, afirma-se que teoria e prática constituem uma relação dialética, ou seja, uma não existe sem a outra. Isto remete à ideia de que nos cursos de formação de professores é preciso assegurar esta relação dialética, desse modo, as ações propostas necessitam estar embasadas tanto em teorias quanto em saberes da prática.

Nesta perspectiva, com base nos dados coletados junto aos bolsistas ID, observa-se que a compreensão da relação dialética teoria e prática ainda não está totalmente clara para os sujeitos investigados uma vez que a grande maioria tende a revelar a primazia da prática como aspecto mais importante da formação de professores. Embora os estudantes, ao tratar da articulação teoria e prática, tenham mencionado as seguintes ideias “*teoria e prática devem caminhar de mãos dadas*” ou também “*teoria e prática são inseparáveis*”, apesar destas afirmações ainda se verifica uma tendência em tratar tais termos de forma isolada ou ainda colocar a teoria como guia da ação prática, ou seja, a teoria, nessa perspectiva, adquire um fim útil.

Do mesmo modo, observa-se na visão dos professores supervisores que o espaço formativo criado pelo Pibid é muito importante porque possibilita a vivência da prática, ou seja, embora concebam a ideia da articulação teoria e prática, de modo semelhante à compreensão dos bolsistas ID, ainda conferem a primazia da prática. Com relação aos coordenadores de área, metade deles consideram a prática como o aspecto mais importante do programa, contudo, para a outra metade o aspecto mais importante do Pibid é a articulação teoria e prática e revelam em seus depoimentos a compreensão da relação dialética que

envolve estes termos. Diante das ideias acima apresentadas, verifica-se que a práxis transformadora que envolve a relação dialética teoria e prática ainda não está totalmente consolidada na compreensão de todos os sujeitos investigados.

Compreender a formação inicial de professores no âmbito do Pibid significa perscrutar as circunstâncias que determinam os processos de formação dos indivíduos na sociedade contemporânea. Assim, Adorno (1969, 1995, 2005) mostra que o mundo administrado é movido pela razão instrumental que impõe o domínio técnico sobre o homem e a natureza. As consequências disto seria a massificação, a alienação da consciência e o retorno à barbárie. Nestas circunstâncias, teoria e práxis se edificam isoladamente em lados opostos, tem-se o primado da ação, da técnica sobre a teoria. Ademais, vale lembrar que a teoria não é instrumento ou meio de adaptação, na verdade ela é fim, uma vez que sua realização é a emancipação e a liberdade dos indivíduos.

Nesta perspectiva, Adorno (1969) argumenta que a teoria como orientadora da práxis se mostrou imperfeita e falhou, assim, resta à razão iluminar a consciência sobre os próprios erros. Ademais, para o autor a formação cultural na sociedade administrada revela a danificação dos sentidos humanos ocasionada pelo retrocesso provocado pela indústria cultural e a semiformação, a qual se caracteriza pela substituição da experiência do sujeito pela fugacidade, fragmentação e isolamento incitada por informações pontuais (ADORNO, 1995). Por esta razão é importante ressaltar que o autor alerta para o risco de se eleger teorias que se eximem da tarefa de refletir criticamente sobre a prática social. Desse modo, o autor afirma que a atividade filosófica concorre não somente para a resistência de práticas instrumentais impregnadas pela barbárie, mas a resistência ao declínio da razão.

Com relação aos dados obtidos junto aos bolsistas ID, estes revelaram que há, sim, uma preocupação com a teoria nos processos formativos desenvolvidos no âmbito do Pibid. Portanto, não restam dúvidas de que a formação dos bolsistas ID combina conhecimentos teóricos e práticos, no entanto, em seus depoimentos eles afirmam que o Pibid contribuiu, de modo especial, para a aprendizagem prática da profissão. Não há indícios de que esta formação tenha contribuído para a formação da consciência crítica dos sujeitos.

A análise das respostas dos bolsistas ID revelou que, na concepção deles, mesmo admitindo que o processo formativo do Pibid procura relacionar conhecimentos teóricos e práticos, tende a prevalecer a noção de que a teoria tem um fim útil, ou seja, os conceitos são estudados para serem utilizados na prática que se materializa nas aulas na escola de Educação Básica. Portanto, pode-se afirmar que prevalece uma ideia instrumentalizada de teoria, uma vez que admitem que os estudos teóricos são realizados com o objetivo de orientar a prática

em sala de aula. A formação de professores estaria voltada para a aquisição de um conjunto de habilidades didáticas e informações pontuais necessárias à prática docente. Adorno (1995) esclarece que as práticas pedagógicas, vivenciadas de forma mecânica, superficial, sem sentido político-pedagógico, não possibilitam a apreensão, a compreensão e a reflexão crítica do contexto social em que estas se realizam. Portanto, não se pode afirmar que a formação dos bolsistas ID tenha possibilitado uma verdadeira *Bildung*. Contrariamente, esta formação parece ter se direcionado mais para uma autêntica *Halbbildung* uma vez que o conhecimento tem sido visto como uma mercadoria que se repassa e não como um processo de reelaboração crítica. Ainda prevalece a concepção de que para formar um professor basta proporcionar um conjunto de elementos teóricos e técnicos os quais ele vai utilizar para resolver os problemas práticos que surgem no espaço escolar.

Os dados acessados por meio do questionário sinalizam para uma formação que emprega teoria e prática, porém não analisa a realidade social em que a Educação se efetiva. Isto ficou evidente quando os bolsistas foram requisitados a explicar a importância do Pibid para a formação inicial de professores:

[...]ensinar [...] de uma forma divertida e que mesmo assim os alunos entendessem e gostassem do conteúdo (Bolsista ID 2).

Nos proporciona um contato real com a realidade da escola, colocamos nossas ideias e inovação no planejamento das aulas, diversificando os métodos, tornando as aulas atrativas e fugindo da mesmice (Bolsista ID 7).

Já saímos capacitados para a sala de aula, o Pibid faz com que vivenciamos a prática como professor em sala de aula. E ter que desenvolver tudo que é nos colocado em prática (Bolsista ID 11).

Pois nos dá a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar, suas rotinas e participar do planejamentos e execução das aulas (Bolsista ID 14).

Fornece algumas experiências sobre como é a vida em sala de aula (Bolsista ID 21).

Porque nos agrega uma experiência super importante para a nossa formação, nos dá uma visão do que é ser um professor e nos ensina a ser um bom professor, que é o essencial (Bolsista ID 23).

O subprojeto Pibid auxilia e muito para a formação de professores, pois ele permite que os bolsistas vivenciem o ambiente escolar, as realidades encontradas em sala [...] (Bolsista ID 31).

Comprova-se que, como corolário da falta de ações efetivas voltadas à formação da consciência crítica de seus estudantes e talvez futuros professores, ainda se evidenciam práticas formativas reduzidas a informações pontuais, as quais passam a ser concebidas de forma pragmática e instrumental. É importante questionar se os cursos de licenciatura não

estão propondo apenas artefatos, estratégias e técnicas de ensino que se orientam para a reprodução de atividades ou de metodologias tidas como inovadoras para romper com a “monotonia” das atividades escolares. As práticas pedagógicas, vivenciadas de forma mecânica, superficial, sem sentido político-pedagógico, não possibilitam a apreensão, a compreensão e a reflexão crítica do contexto social em que estas se realizam.

Nesta perspectiva, corrobora-se o entendimento de Freitas (1996) que rejeita o tecnicismo e o pragmatismo docente na sala de aula. A autora, opõe-se à concepção de professor como mero reproduzidor de conhecimentos de livros didáticos e à prática de ensino como aplicação de métodos e técnicas, as quais são reduzidas a inovações metodológicas utilizadas em diferentes áreas. Recusa a visão de Prática de Ensino e de Estágio como sendo o momento de aprender e apreender experiências pedagógicas inovadoras. Para a autora, o Estágio é concebido como trabalho que possibilita a intervenção e transformação real da escola pública. Desse modo, as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de licenciatura deveriam ser concebidas como um trabalho capaz de transformar o real.

A formação inicial de professores concebida como uma preparação prática instrumental impossibilita o desenvolvimento do pensamento crítico e, dessa forma, conduz à total subserviência humana às relações de dominação, opressão e injustiça materializadas na sociedade. Assim, práticas formativas que não se opõem aos mecanismos sociais e políticos de manutenção da ignorância e da escravização da consciência humana, próprios da sociedade de classes, não propicia a emancipação dos sujeitos nela envolvidos.

Com uma formação de professores que não promove a produção de conhecimentos, a conscientização sobre os condicionantes sociais, políticos e econômicos e, que não faculta aos licenciandos o desenvolvimento da autonomia e da autorreflexão sobre a sua própria formação cultural, legitimam-se as condições e práticas de estímulo, perpetuação e consolidação da semiformação, conforme esclarece Adorno (1996).

A análise do espaço escolar, local onde os professores atuam, é imprescindível nos processos formativos, na perspectiva de compreender e transformar as práticas pedagógicas que se materializam na escola, ao mesmo tempo em que são transformadas, também, as práticas universitárias. Neste sentido, corrobora-se o entendimento de Saviani (2012) ao afirmar que “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (p. 02). O posicionamento do autor mostra o quão é importante nos processos formativos analisar filosoficamente os problemas da educação.

A formação inicial de professores não se resume em uma habilitação técnica, mas requer uma autêntica formação humana. Desse modo, a formação do educador requer não somente os saberes da prática, mas envolve também uma formação teórica. Desse modo:

Quando se fala da formação do educador, no entanto, impõe-se clarear bem a questão. Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. (SEVERINO, 2003, p. 74).

Conforme as discussões apresentadas na seção dois, Adorno (1995) critica a formação contemporânea por considerá-la acrítica e ter se transformado em semiformação (*Halbbildung*) a qual, segundo ele, se constituiu em um processo sistemático de dominação cultural em que os sujeitos dispõem apenas de um conjunto de informações pontuais.

Assim, a formação (*Bildung*) defendida por Adorno (1995) no texto *Teoria da semicultura* (1995) traz em seu bojo a obrigação de formar os sujeitos com base nos conceitos de autonomia e liberdade, entretanto, tal formação não se concretizou em virtude do fracasso da construção de uma sociedade ideal, igualitária, justa e racional como havia sido idealizada pela cultura burguesa. Desse modo, a formação cultural torna-se um processo de adaptação e conformação à vida real, impossibilitando o pensamento autônomo e a reflexão sobre a realidade. Desta feita, Adorno (1995) defende a necessidade de facultar a formação de uma consciência crítica sobre a realidade social, portanto a formação inicial de professores pautada pelo conhecimento dos referenciais da área e das abordagens metodológicas relativas ao ensino bem como o domínio dos conteúdos curriculares pode não ser o bastante para formar sujeitos críticos e autônomos.

Nesta perspectiva, corrobora-se o pensamento de Severino (2003) que argumenta,

A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva de sua existência (p. 78).

Ainda sob este ponto de vista, é necessário, conforme Saviani (1991), “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (p. 41).

Dessa forma, corrobora-se o entendimento de Anderi (2017) que argumenta sobre a necessidade de uma formação numa perspectiva crítico emancipatória, sustentada na

formação teórico-prática, aliada à pesquisa, tendo o professor como protagonista do trabalho docente, capaz de assegurar a compreensão do fenômeno educativo dentro do contexto das relações sociais em oposição ao modelo de formação de professores que tem sido defendido pelas reformas educacionais.

Por fim, ao retomar a questão presente no título desta seção: O Pibid e a Relação Teoria e Prática nos Subprojetos da UEG (Quirinópolis): práxis ou semiformação?, bem como a análise do material empírico, corrobora-se a concepção de Adorno (1995) sobre a formação dos sujeitos na sociedade contemporânea “A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real de formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens” (p. 6). O autor ainda argumenta que “A diferença sempre crescente entre o poder e a impotência sociais nega aos impotentes – e tendencialmente também aos poderosos – os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva” (p.6).

Nesta perspectiva, corrobora-se o entendimento de Silva (2013):

Entender a educação e a formação de professores como formação cultural não é assim, supor uma articulação ou solução para a questão da relação teoria e prática, ou ensino e pesquisa, mas manter a tensão, a contradição entre esses polos para que possam emergir desse enfrentamento as reais possibilidades de emancipação de todos os indivíduos (p. 186).

Diante das constatações adornianas e considerando os discursos produzidos pelos próprios sujeitos investigados, pode-se afirmar que as aprendizagens vivenciadas no programa se caracterizam como semiformação uma vez que as práticas formativas descritas pelos participantes em seus depoimentos estiveram centradas no planejamento das ações a serem realizadas na escola de Educação Básica e se reportaram para a inserção do bolsista ID na sala de aula para ensinar na prática os conteúdos aprendidos nas reuniões de formação, o que confirma a tese do filósofo frankfurtiano de que a formação na sociedade contemporânea foi substituída pela semiformação que se caracteriza pela consciência alienada. Desse modo, corrobora-se a interpretação de Adorno (1995) de que “A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional” (p.11). A semiformação obstaculiza a formação de uma consciência crítica e superar isto nos processos formativos tanto formais quanto informais é o grande desafio que se coloca para as instituições de ensino de modo geral.

CONCLUSÃO

A investigação elegeu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como objeto de estudo. O objetivo geral que norteou o seu desenvolvimento foi investigar como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial de professores nos subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), câmpus Quirinópolis.

Os aspectos comuns observados em todos os subprojetos investigados podem ser resumidos da seguinte forma: priorizaram a inserção do bolsista ID no cotidiano da escola de Educação Básica; revelaram uma preocupação em articular teoria e prática por meio das reuniões de formação e planejamento, assim como por meio da utilização das atividades planejadas na escola de Educação Básica; e estiveram empenhados em cumprir as determinações da Capes, a saber: a participação em eventos locais e regionais para divulgar as experiências adquiridas durante a execução do subprojeto e a realização semanal de reuniões de estudo e planejamento.

Além das ações descritas acima, a coordenação institucional do Pibid/UEG (2014/2018) priorizou a divulgação das experiências desenvolvidas no âmbito do programa por meio da criação de *blogs* e a publicação de notícias no *site* da IES, além disso, também foram realizadas atividades de pesquisas, como Trabalho de Curso (TC). As atividades realizadas durante a vigência do Projeto Institucional também foram divulgadas sob a forma de produções bibliográficas – publicações de resumos e trabalhos completos em anais de eventos, bem como na forma de capítulos de livros e livros completos.

A análise do detalhamento das propostas dos subprojetos investigados revelou a existência de ações de ensino, extensão e pesquisa sobre a prática. São atividades típicas de ensino: o reconhecimento da realidade escolar, a produção de materiais didáticos, a revitalização de espaços como laboratórios e bibliotecas, as aulas diferenciadas, a elaboração e execução de projetos de intervenção pedagógica, planos de aula e ou sequências didáticas, monitoria e aulas de reforço. Com relação a extensão, verificou-se em alguns subprojetos a realização de oficinas e palestras. São atividades típicas da extensão: a realização de palestras, minicursos e projetos (científicos, culturais e desportivos) para estudantes da Educação Básica tanto da escola parceira quanto de outras instituições de ensino. Também verificou-se que em dois subprojetos as ações de ensino se ancoraram nos fundamentos teóricos da pesquisa-ação, conforme o depoimento dos coordenadores de área. Portanto, evidencia-se, que embora o

Pibid seja um projeto de ensino, a pesquisa sobre a prática tem sido utilizada como componente da formação inicial de professores. Nos demais subprojetos a pesquisa sobre a prática também foi mencionada pelos participantes com a finalidade de fundamentar a elaboração de relatos de experiência e para aprofundar o conhecimento das teorias que fundamentam as atividades propostas.

Ainda com relação à pesquisa, em todos os subprojetos foi mencionada a criação de grupos de estudos para promover uma formação pautada em uma perspectiva que leve à pesquisa da prática pedagógica pelo professor em formação inicial, já que, teoricamente – nas reuniões dos grupos – deveriam ocorrer reflexões sobre as práticas desenvolvidas. No entanto, na descrição dessa ação pelos bolsistas de iniciação à docência, a perspectiva parece ser mais voltada para o estudo de conteúdos curriculares.

É importante lembrar que o Pibid, programa criado em 2007, emerge como uma iniciativa do Governo Lula, que se propõe a incentivar a formação de docentes para a Educação Básica bem como contribuir para a valorização do magistério. Outrossim, segue a tendência das políticas educacionais no cenário mundial para a formação de professores que defendem que esta deve assegurar a integração de saberes construídos no exercício da profissão como defendem Nóvoa (2009) e Zeichner (2010).

Em virtude da temática proposta, a pesquisa trilhou dois caminhos: no primeiro, o estudo seguiu o trajeto da proposta, ou seja, buscou na documentação sobre o programa as intenções declaradas sobre a formação inicial de professores. No segundo, procurou elucidar como ocorreu a articulação teoria e prática na compreensão dos bolsistas ID, professores supervisores e coordenadores de área participantes do programa. Para trilhá-los delineou-se dois questionamentos. A primeira questão norteadora investiga, com base nas intenções declaradas pelo Pibid, por meio de seus documentos, como se articula a relação teoria e prática tendo em vista os princípios teóricos-metodológicos que sustentam sua compreensão de formação docente? A segunda questão norteadora desta pesquisa questiona, com base na compreensão de bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área dos subprojetos Pibid da UEG (câmpus Quirinópolis), como se articula a relação teoria e prática na formação inicial de professores, tendo em vista sua experiência no Pibid?

Com relação ao primeiro questionamento, a análise documental mostrou que o Pibid dá prioridade à experiência prática na formação inicial dos indivíduos, de modo geral, tanto os objetivos do programa como as dimensões da iniciação à docência evidenciadas em seus atos normativos mostram uma preocupação com a prática nos cursos de licenciatura, conforme mencionado na seção três. Os Decretos, Editais e Portarias sobre o Pibid defendem a inserção

do bolsista ID no cotidiano das escolas de Educação Básica desde o início do curso para desenvolver atividades didático-metodológicas, reforçando a tese de que a prática é o aspecto mais importante da formação inicial de professores. Esta mesma preocupação foi reforçada pelos princípios pedagógicos do programa explicitados no Relatório de Gestão (2009-2013) sobre os quais o Pibid se configura. Tais princípios foram apontados por Nóvoa (2009), que defende uma formação referenciada no exercício profissional na escola mediante a vivência de casos concretos, de modo a combinar o conhecimento teórico-metodológico dos professores das IES com o conhecimento prático dos professores das escolas públicas, conforme as discussões apresentadas na seção três. Assim, nas intenções declaradas por meio de seus atos normativos, o Pibid atribui primazia à prática, ao fazer pedagógico vivenciado na escola de Educação Básica.

Com relação ao segundo questionamento, uma vertente observada se refere à formação teórica que nos subprojetos investigados ocorreu de modo semelhante a identificada por Prado (2016) “o domínio dos conceitos e o conhecimento de autores de referência da área, bem como das abordagens metodológicas relativas ao ensino, são essenciais para a formação específica, digamos do professor” (p. 316). Assim, tanto os documentos que tratam do Pibid quanto as descrições dos sujeitos investigados sugerem que o conhecimento relativo à área de atuação assim como o domínio teórico-metodológico, indispensáveis ao fazer pedagógico, são considerados suficientes para o enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula. Não se verifica uma preocupação com o aprofundamento teórico no espaço formativo criado pelo programa, mas apenas estudar aqueles autores e teorias que supostamente poderiam ajudar a resolver os problemas identificados no processo ensino-aprendizagem, atribuindo, desse modo, um fim útil para a teoria.

Verifica-se na compreensão dos bolsistas ID, supervisores e coordenadores de área dos subprojetos Pibid da UEG (Quirinópolis), que um dos aspectos mais importantes do programa foi possibilitar o contato com a escola de Educação Básica e a vivência prática da docência. Para a maioria dos participantes a dimensão prática é considerada o aspecto mais valorizado dentro das ações desenvolvidas. Nota-se nos discursos dos sujeitos que a compreensão sobre o papel dos professores e o conhecimento do cotidiano das escolas só se tornaram perceptíveis após a participação no programa e que este conhecimento da realidade não tem sido oportunizado pela licenciatura fora do espaço criado pelo Pibid. Ademais, não se observa nos discursos produzidos uma reflexão crítica sobre a prática docente.

Os bolsistas ID, ao externalizarem suas experiências no contexto do Pibid, indicaram as principais atividades que eles desenvolveram no âmbito do programa, permitindo constatar

os mesmos aspectos apontados por André (2015): “a possibilidade de contato com a realidade da escola, de fazer conexões entre teoria e prática, de refletir, de criar, de trabalhar coletivamente e de desenvolver novas metodologias de ensino” (p. 106). Os bolsistas ID afirmaram em seus depoimentos que o Pibid, por envolver o planejamento e a execução de atividades didático-metodológicas, favorece uma maior articulação entre a teoria e a prática conforme dados apresentados na seção cinco. No entanto, revelaram uma concepção de teoria como um fim útil para guiar a ação prática, ou seja, a teoria é estudada apenas para ser aplicada diretamente na sala de aula, o que sugere muito mais a ideia de conexão entre teoria e prática do que uma relação dialética.

Os dados obtidos junto aos bolsistas ID, professores supervisores e coordenadores de área foram agrupados por temas. Desse modo, sob o ponto de vista dos sujeitos investigados, os aspectos mais recorrentes e significativos do programa foram os seguintes: a) as ações do Pibid e o reconhecimento da profissão docente; b) as dimensões e atividades da iniciação à docência que caracterizam o processo formativo do Pibid e c) a relação teoria e prática nas atividades de iniciação à docência. Assim, com relação às ações do Pibid, segundo os sujeitos investigados, elas têm favorecido o reconhecimento da profissão docente e ajudado a confirmar a escolha profissional. No tocante às dimensões e características da iniciação à docência que caracterizam o processo formativo do Pibid foram observadas as seguintes atividades: planejamento das atividades práticas, estudos teóricos, estudos sobre a docência, avaliação e troca de experiências e a produção científica, por fim, ao tratar da relação teoria e prática nas atividades de iniciação à docência, na concepção dos sujeitos investigados, a pesquisa revelou que eles tendem a compreender a articulação teoria e prática sob o ponto de vista do senso comum que ainda concebe teoria e prática como termos separados o que pode concorrer para a manutenção da polarização teoria e prática.

As análises realizadas mostraram que o Pibid é entendido como um espaço formativo em que os futuros professores estabelecem o primeiro contato com estudantes da Educação Básica em um momento anterior ao Estágio. Neste espaço podem realizar um diagnóstico da realidade escolar, fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, estudar os conteúdos do currículo escolar, conhecer os problemas enfrentados pelos docentes no exercício de sua profissão e refletir sobre as metodologias de ensino a serem utilizadas para ensinar determinados conteúdos. Outro aspecto igualmente importante se refere ao fato de que as situações de prática docente possibilitaram a identificação com a carreira e ajudaram a construir uma identidade profissional.

Assim, embora haja a defesa da articulação teoria e prática, verifica-se que nas atividades desenvolvidas está presente a ideia de que a teoria só adquire relevância se estiver relacionada com a prática, nesse caso, a teoria é requisitada para guiar a ação prática. Em conformidade com o ponto de vista dos bolsistas ID, observou-se que os conteúdos estudados estão voltados para o exercício imediato da prática. Além disso, a análise das reformas educacionais recentes dos cursos de licenciatura evidenciou a redução da carga horária de disciplinas de fundamentos em benefício das disciplinas voltadas para a prática. Isto confere o primado da prática sobre a teoria, ademais, a teoria quase sempre é entendida como algo sem utilidade e que se vincula de forma imediata ao exercício cotidiano da prática.

Nos depoimentos dos bolsistas ID, a noção acima esboçada foi nitidamente percebida quando eles afirmaram existir *“uma dificuldade em utilizar na prática as teorias estudadas para abordar os conteúdos de ensino”* e ao mesmo tempo em que afirmaram *“que gostam mais é da prática”* ou ainda que *“as teorias estudadas são meras superficialidades.”* Todas estas ponderações acabam por revelar que o desenvolvimento do pensamento crítico é comumente menosprezado. Não se verifica, de fato, uma preocupação com a formação crítica dos futuros professores uma vez que isto depende em grande medida de um distanciamento da prática imediata.

Mediante essas afirmações que se contradizem com a concepção amplamente expressa pelos bolsistas ID de que tenha ocorrido a articulação teoria e prática na maioria das atividades desenvolvidas, considera-se que é necessário assegurar à teoria o espaço que ela deveria ocupar nos cursos de formação de professores, assim, é de suma importância considerá-la como aspecto essencial bem como assegurar uma ampla formação cultural dos sujeitos.

Nesta perspectiva, para responder à segunda questão norteadora desta pesquisa, embora os bolsistas ID, professores supervisores e coordenadores de área, grosso modo, tenham afirmado que a articulação teoria e prática tenha ocorrido em todos os momentos, observa-se que a aceção que emerge da análise dos dados acessados na investigação, tanto com base nas informações descritas nos questionários, como nas entrevistas, a ênfase recai sobre a importância da vivência da prática docente no curso, revelando que as ações e objetivos do Pibid proporcionam aos futuros professores o contato com o exercício prático da docência. Vários relatos e expressões dos sujeitos investigados balizaram que a participação no programa propicia uma experiência diferenciada que contempla sobretudo o conhecimento da realidade escolar e a prática da docência.

A formação inicial de professores no espaço formativo criado pelo Pibid parece apoiar-se numa ideia de formação limitada a dimensões meramente instrumentais, o que pode contribuir para a polarização entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, para a perpetuação dos problemas identificados nos cursos de formação de professores discutidos ao longo deste trabalho. Assim, corrobora-se o argumento de Gatti (2017) que defende que “Uma nova visão é necessária na seara educacional, como também a construção de uma consciência mais crítica quanto as nossas ações formativas no campo da docência” (p. 726).

É nesta perspectiva que Freire (1996) afirma que a docência é uma atividade que requer uma formação teórica e prática e a compreensão de que o conhecimento não está pronto e acabado, mas pode ser construído e reconstruído pelo aprendiz: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 13). Ademais, é importante assegurar que, desde o início de seu processo de formação, o licenciando possa assumir-se como sujeito da produção do saber e “se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 13, grifo no original).

Todavia, com base na análise dos dados acessados por meio de questionários e entrevistas, entende-se que o processo formativo do Pibid se caracteriza mais como uma semiformação por não possibilitar aos bolsistas ID uma análise, com rigor crítico, sobre as condições em que a Educação se materializa. No depoimento dos sujeitos emana uma preocupação com a formação prática, não há espaço para uma análise dos condicionantes políticos, filosóficos, sociais e econômicos em que o processo educativo se insere, ou seja, a formação dos futuros professores é uma formação para a adaptação às exigências do mercado de trabalho. Assim, a semiformação, conforme Adorno (2005) caracteriza-se pela fetichização da consciência, que se absolutiza ao apreender os conteúdos objetivos como se fossem uma informação pontual que se repassa, ou seja, desvinculados das relações sociais.

Nesta perspectiva, corrobora-se o entendimento de Barbosa (2014) que defende “que as práticas e metodologias desenvolvidas no Pibid não mantenham vivas, sob nova roupagem, as ações pontuais, descontextualizadas e com curto alcance em termos de mudanças reais dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na universidade e na escola” (p. 23). A autora explica que a formação inicial de professores deve ser embasada em teorias e também nos saberes da prática produzidos pela escola sem que haja hierarquia entre eles.

Conclui-se que o Pibid é um programa de formação inicial de professores que em virtude de sua configuração, possibilitaria uma maior articulação teoria e prática. No entanto, de um lado, faz-se necessária uma discussão mais ampla sobre o risco do praticismo na formação dos futuros profissionais da educação uma vez que se observa uma tendência em conferir primazia à prática em detrimento da teoria. Por outro lado, também faz-se necessária uma discussão sobre o risco de uma teoria instrumentalizada, ora voltada para solucionar problemas educacionais, ora para guiar a ação docente. Em ambos os casos, é preciso pensar uma formação que supere a semiformação e contribua para a formação cultural dos sujeitos.

Embora o Pibid por si só não possa resolver o que está posto na sociedade. Ainda assim, o programa é importante para a formação inicial de professores, não somente pelos recursos financeiros, mas principalmente por possibilitar uma formação que integra teoria e prática, universidade e Educação Básica, além disso, oportuniza a vivência da profissão e desperta em seus participantes o desejo de seguir a carreira docente. Outro aspecto igualmente importante se refere à configuração do programa que cria contextos significativos para que os sujeitos envolvidos possam desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão.

O acompanhamento das ações desenvolvidas na escola de Educação Básica e a produção de conhecimentos sobre as experiências vivenciadas são fatores que têm contribuído para que o Pibid seja avaliado positivamente pelos sujeitos que dele participam. Por esta razão torna-se necessário assegurar a sua continuidade, pois com a criação do programa Residência Pedagógica, não há nenhuma garantia de que ele será mantido pelo Governo Federal. O futuro do programa é incerto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. & Max Horkheimer. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 1969. Disponível em: <http://antivalor.vilabol.uol.com.br>. Acessado em 13 Dez. 2016.

ADORNO, W. T. A filosofia e os professores. In: **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995a. p. 51-74.

_____. **Teoria da semicultura**. Primeira versão: ano IV, nº191 agosto - Porto Velho, 2005. volume XIII maio/agosto. Universidade Federal de Rondônia (UFRO) Centro de Hermenêutica do Presente. Disponível em http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. Sobre sujeito e objeto. In: _____. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b. p. 181-201.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995c. p. 202-229.

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. **A constituição da profissionalidade da profissão docente na perspectiva dos estudantes do Pibid**. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3850/2/ELIANE%20GON%C3%87ALVES%20COSTA%20ANDERI.pdf> Acesso 23 dez. 2017.

ANDRÉ, Marli (org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. In: ANDRÉ, Marli. **Pesquisa, formação e prática docente**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. Espaços alternativos de formação docente. In: GATTI, Bernadete Angelina [et. al.] **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

ANAIS. **Encontro do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid) da UEG: formação e valorização dos profissionais da educação básica**. v. 1 n. 1 (2013): Formação inicial e valorização dos profissionais da educação básica. Disponível em <https://www.anais.ueg.br/index.php/pibid> Acesso em 22 dez. 2108.

APPLE, M.W. **Educating the right way**. New York: Routledge-Falmer, 2001.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. **As licenciaturas na atualidade: nova crise?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/34745/21530> Acesso 11 set. 2017.

BALDINO, José Maria. **Ensino superior em Goiás em tempo de euforia**: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. Tese (doutorado). Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação. Goiânia, 1991.

Disponível em <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_-_Jos%C3%A9_Maria_Baldino.pdf>
Acesso em: 27 dez. 2018.

BALL, S. et al. **Reforming education e changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, S. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.

BALL, S. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fontes, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-114, jul./dez., 2004.

BALL, S. **What is policy?: text, trajectories and toolboxes**. In: BALL, S. *Educational policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge, 2007. p. 43-53.

BALL, S. **The education debate**. Bristol: The Policy; University of Bristol, 2009.

BARBOSA, Marinalva Vieira. O Pibid e as culturas formativas no âmbito dos cursos de licenciaturas. In: BARBOSA, Marinalva Vieira e DANTAS, Fernanda Borges Andrade (organizadoras). **Reflexões sobre a formação inicial de professores no Pibid**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Sobre implicações nas políticas docentes da formação de professores com base na escola. In: Spazziani, Maria de Lourdes (org.). **Profissão de professor**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. **Chamada Pública Edital MEC/Capes/FNDE n.º 01/2007**, de 12 de dezembro de 2007. Primeiro edital do Pibid. Brasília, DF, 2007. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. **Chamada Pública Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid Edital n.º 02/2009**, de 25 de setembro de 2009. Amplia o Pibid à instituições públicas estaduais. Brasília, DF, 2009. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em 13 jan. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso 12 out. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 200**, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras

providências. Brasília: Casa Civil, 1967. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-lei/Del0200.htm> Acesso 6 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF, 06 de dezembro de 1999. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso 14 mai. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007a. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 6.755**, de 29 de janeiro DE 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 29 de janeiro de 2009. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>>. Acesso em 14 de jan. 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 7.692**, de 2 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e remaneja cargos em comissão. Brasília, DF. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm> Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>> Acesso em 28 fev. 2018.

BRASIL. **Edital n.º 18/2010 Capes**, 13 de abril de 2010. Estende o Pibid para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>.

Acesso em: 14 de jan. 2016.

BRASIL. **Edital Conjunto n.º 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – Pibid Diversidade**, de 21 de outubro de 2010. Lança o Pibid para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECAD, Prolind e Procampo. Brasília, DF, 2010. Disponível em

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf>. Acesso em 14 de jan. 2016.

BRASIL. **Edital n.º 1/2011 Capes**, de 03 de janeiro de 2011. convida instituições públicas de Ensino Superior a participarem do Pibid. Brasília, DF, 2011. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

BRASIL. **Edital Capes n.º 011 /2012**, de 19 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. Brasília, DF, 2012. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

BRASIL. **Edital n.º 61/2013 Capes**, de 02 de agosto de 2013. Para seleção das instituições que participarão do Pibid a partir de 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em 14 jan. 2016.

BRASIL. **Edital n.º 066/2013**, de 6 de setembro de 2013. Para instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas – Pibid-Diversidade. Brasília, DF, 2013. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf>. Acesso 14 jan. 2016.

BRASIL. **Edital Capes/UAB n.º 75/2014**, de 19 de dezembro de 2014. Oferta de vagas em cursos superiores na modalidade a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-075-2014-UAB.pdf>>

BRASIL. **Edital n.º 6/2018**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2018. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>> Acesso em: 15 de mar. 2018.

BRASIL. **Edital n.º 7/2018**, de Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Pibid. Brasília, 2018. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Emenda constitucional n.º 14/1996**, 13 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 1996. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1996/emendaconstitucional-14-12-setembro-1996-372814-exposicaodemotivos-148871-pl.html>> Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1968. Disponível em

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 6 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 20 mai. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm> Acesso em: 20 mai. 2016

BRASIL. **Lei n.º 010172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 11.273**, de 06 de fevereiro de 2006. 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. Brasília, DF, 2006. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11273-6-fevereiro-2006-540874-publicacaooriginal-42340-pl.html>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, 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. Brasília, DF, 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm>. Acesso 23 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm> Acesso em: 23 de mar. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 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/112796.htm>. Acesso em: 23 dez. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 9/2001**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 27/2001**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília DF, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>> Acesso em: 09 mai 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n.º 1.301/2001**, de 6 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília, DF, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301_01.pdf> Acesso em 28 fev. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 5/2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: 13 mai. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n.º 03/2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. publicado no Diário Oficial da União de 11/4/2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em <<https://www.sesesp.org.br/legislacao/migrado2632/>> Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 2/2015**, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-par-ecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Parecer n.º 246**, de 4 de maio de 2016. : Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica.. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40801-par-ecer-cne-ces-246-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. **PL n.º 5.180/2016**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/sileg/integras/1462103.pdf>> Acesso em: 27 fev 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

BRASIL. **Portaria n.º 122**, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da Capes. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf> Acesso em: 14 jan. 2016.

BRASIL. **Portaria n.º 1.243**, de 30 de dezembro de 2009. Reajusta os valores previstos no art. 2º da lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, com base no art. 7º da mesma lei, referentes ao pagamento de bolsas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores. Brasília, DF, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4879-legislacao-portaria1243-2009-reajuste&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jan. 2016.

BRASIL. **Portaria n.º 72**, de 09 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, DF, 2010. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

BRASIL. **Portaria n.º 136**, de 1º de julho de 2010. Altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao Pibid. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Portaria n.º 260, de 30 de dezembro de 2010**. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, DF, 2010. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NoMasGerais.pdf>. Acesso em 15 de jan. 2016.

BRASIL. **Portaria n.º 096, de 18 de julho de 2013**. Aprova as novas normas do Pibid. Brasília, DF, 2013. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

BRASIL. **Portaria n.º 40, de 3 de abril de 2013**. Aprova o Regulamento do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Diário Oficial da União. Nº 65, sexta-feira, 5 de abril de 2013. Seção 1, p. 25-26. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria40-3abr13-RegulamentoProdocencia.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

BRASIL. **Portaria n.º 46**, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2016. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>> Acesso em: 28 de fev. 2019.

BRASIL..**Portaria n.º 158**, de 10 de agosto de 2017. Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/27032018-PORTARIA-Capes-158-2017-atualizada-institucionalizacao-da-formacao-de-professores.pdf>> Acesso 28 fev. 2018.

BRASIL. **Portaria Gab. n.º 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2017. Disponível em <http://www.lex.com.br/legis_27619784_PORTARIA_N_38_DE_28_DE_FEVEREIRO_DE_2018.aspx> Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **Portaria Gab n.º 45**, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 2018. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/27032018-Portaria-Capes-n-45-2018-concessao-de-bolsa.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>>. Acesso em 09 mai. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 27 jan. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 7**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>> Acesso em 28 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 14**, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Brasília, DF, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 18**, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Brasília, DF, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 3**, de 18 de fevereiro de 2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Brasília, DF, 2003. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>> Acesso em 28 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 13**, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Brasília, DF, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução n.º 7**, de 4 de outubro de 2007. Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES n.º 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces007_07.pdf> 28 fev. 2007.

BRASIL. Diretoria de Educação Básica Presencial. **Resultado Edital Capes/DEB n.º - 002/2009**, de 25 de setembro de 2009 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. **DOU Diário Oficial da União**. Publicado no D.O.U. de 28 de dezembro de 2009. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DOU_281209_RelacaoProjetosAprovados.pdf>. Acesso em 23 de dez. 2017.

BRASIL. **CNE/CEB n.º 2/2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf> Acesso em 23 fev. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2/2015**, de 1 julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de profissionais do magistério da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&category_slug=julho-2015.pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 set.. 2018.

BRASIL. **Relatório de gestão (2009-2013)**. Diretoria de formação de professores da educação básica - DEB. Pibid. Brasília, 2013. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2016.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S.C.R. **Análise de Documentos**: método de recolha e análise de dados. Didáctica das Ciências – Mestrado em Educação, 2005. Disponível em: <www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mil/analysedocuments.pdf> Acesso 17 set. 2018.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria e prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 56-72.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **Universidade Estadual de Goiás [manuscrito]**: histórico, realidade e desafios / Renata Ramos da Silva Carvalho. - 2013. Dissertação (Mestrado) – Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2013. Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3262>> Acesso em 28 fev. 2019.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. **A formação inicial e a continuada**: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível

em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2018.

CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Antônio. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DALE, R. **The State and education policy**. Milton Keynes: Open University, 1989.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6 ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001. "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

DEMO, Pedro. Pesquisa: principio científico e educativo. 10.ed. São Paulo. Cortez, 2003.

_____. Educar pela Pesquisa. 7.ed. São Paulo: Cortez. 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula**. Educação & Linguagem, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007. Acesso em: 15 nov. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização profissional e a formação dos profissionais do magistério da educação básica: proposição e desafios. In: SPAZZINI, Maria de Lourdes. (org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

_____. **Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 23 dez. 2018.

FERREIRA, João Roberto Resende [et. al.]. Universidade e educação básica: fronteiras a ultrapassar: a formação de professores no Pibid/UEG. Goiânia, 2018.

Disponível em

<http://cdn.ueg.edu.br/source/campus_de_ciencias_socio-economicas_e_humanas_223/conteudo_compartilhado/10531/PIBID_ebook_Joao_Roberto_Resende.pdf> Acesso 23 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e estágios**. Campinas-SP: Papirus, 1986.

FREITAS. Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes,unicamp.br>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n.85, p. 1095-1124, dezembro, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes,unicamp.br>>. Acesso em: 17 jun.2016.

GARCIA, Walter E. Educação: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. G. e GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** – Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>> Acesso em 13 ago. 2017.

_____. GATTI, A. B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>> Acesso 21 dez. 2018.

_____. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. **REVISTA USP** • São Paulo • n. 100 • p. 33-46 • dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76164/79909/>> Acesso 13 jun. 2018.

_____. **Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas**. Movimento Revista de Educação. Universidade Federal Fluminense. ISSN 2359-3296. ano 2 número 2 - 2015. Disponível em <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/254/195>> Acesso em 15 nov. 2018.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, nº 50, p.51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>> Acesso em: 27 de mar. 2018.

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

GATTI, Bernadete Angelina (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios** - Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso 17 set. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.) **Atratividade da carreira docente no Brasil: impasses e desafios**. Relatório Final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>> Acesso em: 15 jun 2016.

GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a formação de professores de Ciências Naturais:** possibilidade para a práxis na formação inicial? 2016. 247f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em

<www.teses.usp.br/teses/disponiveis/...22122016.../CAMILA_ITIKAWA_GIMENES.pdf>

Acesso em: 28 set. 2017.

GOIÁS. **Lei n.º 8.772**, de 15 de janeiro de 1980. Autoriza a contratação de financiamentos e dá outras providências. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 1980. Disponível em <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7876> Acesso em: 6 dez 2018.

GOIÁS. **Lei n.º 8.780**, de 23 de janeiro de 1980. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 1980. Disponível em <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7884> Acesso em: 6 dez 2018.

GOIÁS. **Lei n.º 9.777, de 10 de setembro de 1985.** Dispõe sobre a criação das autarquias que especifica. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 1985.

Disponível em <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/1985/lei_9777.htm> Acesso em: 6 dez. 2018.

GOIÁS. **Decreto n.º 2.550**, de 16 de janeiro de 1986. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 1986. Disponível em <<http://www.casacivil.go.gov.br/legisla%C3%A7%C3%B5es-e-atos-oficiais/decretos-numerados.html?view=article&id=8587>> Acesso em: 6 dez. 2018.

GOIÁS. **Lei n.º 10.018**, de 22 de maio de 1986. Autoriza a criação da Universidade Estadual de Anápolis. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 1986. Disponível em <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7231> Acesso em: 06 dez. 2018.

GOIÁS. **Decreto n.º 3.355**, de 09 de fevereiro de 1990. Institui a Fundação Universidade Estadual de Anápolis e dá outras providências. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 1990. Disponível em <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=8578> Acesso em: 6 dez. 2018.

GOIÁS. **Lei n.º 11.655**, de 26 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 1991. Disponível em <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=4960> Acesso em 6 dez. 2018.

GOIÁS. **Lei n.º 13.456**, de 16 de abril de 1999. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 1999. Disponível em <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7707> Acesso em: 6 dez. 2018.

GOIÁS. **Decreto n.º 5.158, de 29 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre as atribuições do Secretário Extraordinário de Ciência e Tecnologia. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 1999. Disponível em <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=4960> Acesso em: 6 dez. 2018.

GOIÁS. **Lei n.º 16.272, de 30 de maio de 2008.** Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 1999. Disponível em <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7644> Acesso em: 26 dez. 2018.

GOMES, Cláudia, SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O Pibid e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016:147-156. Disponível em <<http://docplayer.com.br/75031341-O-pibid-e-a-mediacao-na-configuracao-de-sentidos-sobre-a-docencia.html>>. Acesso 27 out. 2017.

GONZALEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

GOODSON, I.F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KUENZER, A. Z. **As Políticas de Formação: a constituição da identidade do professor sobrando**. Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro/99. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>> Acesso em: 26 mar. 2018.

LOBROT, M. **La pédagogie institutionnelle**. Paris: Gauthier-Villars: 1967.

LUCAS, Ana. **Adolfo Sánchez Vázquez: vida y obra** Disponível em <http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/1988/37_Los_Trabajos_y%20los_Dias_AS_V_Cronologia_327_376.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 05 dez. 2018. p. 327 a 376.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa In: ANDRÉ, Marli (Org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2004, p.27-54.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAAR, W. L. **Adorno, semiformação e educação**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 14 Jan. 2017.

_____. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. IN: Adorno, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.11 a 28.

MARQUES, Eveline Inácio da Silva. **A construção do trabalho docente na articulação teoria e prática: a experiência do Pibid**. 2016. 161f. Tese. (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19436>> Acesso em: 28 set. 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. [Introdução de Jacob Gorender; tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

MARX, Karl. **A Ideologia alemã e Outros Escritos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1965.

_____. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MAYORAL, María Rosa Palazón. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez**. Trad. Simone Rezende da Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2007. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.%2013.doc> Acesso em out. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (organizadores). **Formação de professores**. Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

MIRANDA, Marília Gouvea de. A pesquisa na prática profissional docente: limites e possibilidades. In: SILVA, Aurora Helena F. e; EVANGELISTA, Ely G. S. (Organizadoras). **Caminhando e abrindo caminhos**: trajetória de uma rede municipal da educação. Goiânia: Editora da UFG, 2004. p. 15-27.

MIRANDA, Marília Gouvea de; RESENDE, Anita C. Azevedo. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>> Acesso em: 28 de mar. 2018.

MORAES, Maria Célia Marcondes. “**A teoria tem consequências**”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 23 dez. 2018.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Recuo da teoria**: dilemas na pesquisa em educação. Revista Portuguesa de Educação, v. 14, n. 1 p. 5-24, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf>> Acesso em 23 dez. 2018.

NEVES. C.M.C. **A Capes e a formação de professores para a educação básica**. In Revista Brasileira de Pós-Graduação. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373. Disponível em <<http://www.ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/article/download/229/221>> Acesso em 23 mar. 2018.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid: 2009. Disponível em <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 25 dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado**: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 12 out. 2017.

_____. **As políticas educacionais no governo Lula**: rupturas e permanências. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em <www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317> Acesso em: 02 out. 2018.

OURY, F.; VASQUEZ, A. **Vers une pédagogie institutionnelle**. Paris: Maspero, 1967.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágios supervisionados e o programa institucional de bolsas de iniciação à docência**. Revista Brasileira de Educação v. 24 e240001 2019. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2019.

POPADIUK, Silvio; SANTOS, André Eduardo Miranda dos. **Conhecimentos tácito, explícito e cultural no planejamento da demanda**. Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação. Vol. 7, No. 2, 2010, p.205-226 ISSN online: 1807-1775. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/2032/203219574010.pdf>> Acesso em: 14 set. 2018.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Aprendizados do Pibid-Unicamp**: pistas para a formação de professores. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (org). Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

RUIZ, Antônio Ibañez et. al. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB) Brasília: CNE/CEB, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o plano nacional de educação: abrindo a discussão. **Educação & Sociedade** [en línea] 2010, 31 (Julio-Septiembre): [Fecha de consulta: 29 de enero de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315815010>> ISSN 0101-7330.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 15 de jun 2016.

_____. **Pedagogia**: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99 -134, jan./abr. 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil**. História e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

_____. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Poésis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19.

_____. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.** Exposição na Mesa “Redonda “Marxismo e Educação: fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica. Realizada no XVII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012. Disponível em https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf> Acesso em: 15 de mar. 2019.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas.** 2 ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2017.- (Coleção Educação Contemporânea).

SCHEIBE, L. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análises e perspectivas.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais. Poços de Caldas: Anped, 2003. 1 CD-ROM.

_____. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação.** Educação & Sociedade, 2010. Disponível em <<http://pibid.ufsc.br/files/2015/09/Artigo-A-contribui%C3%A7ao-do-PIBID-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-do-docente.pdf>>. Acesso em: 24 out 2017.

_____. **Formação de professores no Brasil: a herança histórica.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SCHEIBE, Leda; VALLE, Ione Ribeiro. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, A.D., and HETKOWSKI, T.M., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books . Disponível em <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-16.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga: Universidade do Minho, vol.16, nº 2, 2003, p. 7-24. Disponível em <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1amisticadaProfissionalizaçãodocente.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>> Acesso em 23

mar. 2018.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores: dilemas e desafios da relação teoria e prática**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2013.

SOUZA, Nádía Aparecida de. A relação teoria e prática na formação do educador. **Semina: Ci. Soc. Hum.**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** 2 ed. Lisboa: Moraes, 1978.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 2 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TORRES, C.A. **The capitalist state and public policy formation**. In: BALL, S. *The Routledge Reader in sociology of education*. London: Routledge-Falmer, 2004. p. 156-195.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). **Plano de desenvolvimento institucional - 2010-2019 (PDI)**. Disponível em <http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao_institucional2/conteudoN/8109/pdi_aprovado_csu.pdf> Acesso em: 23 dez. 2018.

_____. **Projeto Institucional do Pibid (2014-2018)**. Disponível em <http://cdn.ueg.edu.br/source/pibid/conteudoN/8687/projeto_institucional__pibid_ueg_2014_comissao.pdf> Acesso em: 23 dez. 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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 <xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf> Acesso em 02 out. 2018.

WHITTY, G. **Making sense of education policy**. London: Paul Chapman, 2002.

ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, Santa Maria, v. 35, n.3, p. 479-504, set./dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

DESTINADO AO PARTICIPANTE DA ENTREVISTA - BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA SUBPROJETO PIBID

O Senhor / A senhora está sendo convidado a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG/QUIRINÓPOLIS)**. Meu nome é **Andreia Cristina da Silva**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ciências Humanas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail andreiacruzinaueg@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64) 3651 XXXX/ (64)98454-XXXX/ (64) 98154-XXXX. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás, pelo telefone (62) 3328-XXXX / (62) 99169-XXXX.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título, justificativa, objetivos;

“O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores - Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis)”. A presente pesquisa tem como objetivo investigar como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial de professores nos subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis. Para a realização da pesquisa serão utilizados os seguintes procedimentos: a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a realização de entrevistas semiestruturadas de forma individual com os bolsistas de Iniciação à Docência, Coordenadores de Área e Supervisores de Área nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e/ou nas escolas de Educação Básica onde as ações dos Subprojetos são desenvolvidas. A coleta de dados por meio de questionários com os bolsistas de Iniciação à Docência, os Coordenadores de Área e os Supervisores de Área participantes dos Subprojetos Pibid da UEG dos respectivos cursos: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras e Matemática será realizada de forma coletiva nas reuniões de formação dos bolsistas de Iniciação à Docência nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e/ou na Escola de Educação Básica onde são desenvolvidas as ações dos Subprojetos. A coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários será realizada pela pesquisadora responsável.

1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

Obs.: O trabalho fará uso de entrevistas semiestruturadas e questionários, serão obtidos registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa, por isso haverá a necessidade da *concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião*, para aplicação na pesquisa.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.3 Está ciente de que caso sinta *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos psicossociais* (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.) poderá abandonar a pesquisa em qualquer tempo, bem como os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da sua participação na pesquisa; por se tratar de uma pesquisa qualitativa não existe desconforto ou riscos físicos. Para minimizar o desconforto emocional e psicossocial dos participantes a coleta de dados ocorrerá durante as reuniões de formação nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Câmpus Quirinópolis) e/ou nas escolas de Educação Básica em que eles desenvolvem as ações do Subprojeto, o deslocamento dos participantes e/ou a utilização de um espaço não familiar bem como a alteração na rotina pode causar algum tipo de ansiedade, por esta razão a coleta de dados será realizada com o cuidado de interferir minimamente na rotina dos participantes. Também serão adotadas as seguintes medidas para amenizar os riscos:

- a garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos.
- a garantia de um local reservado para a realização das entrevistas e a liberdade para não responder questões constrangedoras ou que o participante não se sinta apto a responder.
- a garantia de que a pesquisadora está habilitada ao método de coleta dos dados tanto com a utilização de questionário quanto com a técnica da entrevista.
- a garantia da divulgação pública dos resultados da pesquisa.
- a garantia da integridade e não violação dos documentos (questionários, TCLE e gravações das entrevistas) com danos físicos, cópias e rasuras.

1.4 Os participantes não terão despesas decorrentes de sua participação e cooperação com a pesquisa realizada. Os dados serão coletados durante as reuniões de formação dos bolsistas nas dependências da Universidade Estadual de Goiás/ Câmpus Quirinópolis e/ou nas escolas de Educação Básica em que as ações dos Subprojetos são desenvolvidas. Caso haja a necessidade de fazer ligações não haverá despesas porque as ligações à pesquisadora poderão ser feitas a cobrar. No entanto, se houver gastos com transporte e alimentação por conta da participação na pesquisa os participantes terão direito ao ressarcimento.

1.5 Será garantido o sigilo e assegurada a sua privacidade e anonimato. Entretanto, caso seja interesse da pesquisa a identificação do participante não haverá objeção à divulgação do seu nome.

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.6 Tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

1.7 Tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.8 Está ciente de que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

1.9 Uma das estratégias de divulgação será a disponibilização da pesquisa no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), assim, os resultados da pesquisa serão publicados no

seguinte endereço: www.bdt.d.ufg.br. Na divulgação dos resultados o nome da IES e do Câmpus não serão mantidos sob sigilo.

1.10 O/a participante, sentindo-se lesado de alguma forma, terá o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrente da sua participação na pesquisa;

1.11 O *armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional*, deverá ser autorizado pelo/a participante e também será submetida novamente para aprovação do CEP institucional.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.12 Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido deverá ser picotado e reciclado.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores - Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis).**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável **ANDREIA CRISTINA DA SILVA** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Quirinópolis, ... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE B:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

DESTINADO AO PARTICIPANTE DA ENTREVISTA - COORDENADOR(A) DE ÁREA SUBPROJETO PIBID

O Senhor / A senhora está sendo convidado a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG/QUIRINÓPOLIS)**. Meu nome é **Andreia Cristina da Silva**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ciências Humanas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail andriacristinaueg@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64) 3651-XXXX/ (64)98454--XXXX/ (64) 98154-9775. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás, pelo telefone (62) 3328-XXXX / (62) 99169--XXXX.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

2. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.3 Título, justificativa, objetivos;

“O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores - Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis)”. A presente pesquisa tem como objetivo investigar como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial de professores nos subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis. Para a realização da pesquisa serão utilizados os seguintes procedimentos: a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a realização de entrevista semiestruturada de forma individual com os Coordenadores de Área dos respectivos Subprojetos: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras e Matemática nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG / Câmpus Quirinópolis). A coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada será realizada pela pesquisadora responsável.

1.4 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

Obs.: O trabalho fará uso de entrevistas semiestruturadas e questionários, serão obtidos registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa, por isso haverá a necessidade da *concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião*, para aplicação na pesquisa.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.3 Está ciente de que caso sinta *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos psicossociais* (ex.; constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.) poderá abandonar a pesquisa em qualquer tempo, bem como os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da sua

participação na pesquisa; por se tratar de uma pesquisa qualitativa não existe desconforto ou riscos físicos. Para minimizar o desconforto emocional e psicossocial dos participantes a coleta de dados ocorrerá durante as reuniões de formação nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Câmpus Quirinópolis) e/ou nas escolas de Educação Básica em que eles desenvolvem as ações do Subprojeto, o deslocamento dos participantes e/ou a utilização de um espaço não familiar bem como a alteração na rotina pode causar algum tipo de ansiedade, por esta razão a coleta de dados será realizada com o cuidado de interferir minimamente na rotina dos participantes. Também serão adotadas as seguintes medidas para amenizar os riscos:

- a garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos.
- a garantia de um local reservado para a realização das entrevistas e a liberdade para não responder questões constrangedoras ou que o participante não se sinta apto a responder.
- a garantia de que a pesquisadora está habilitada ao método de coleta dos dados tanto com a utilização de questionário quanto com a técnica da entrevista.
- a garantia da divulgação pública dos resultados da pesquisa.
- a garantia da integridade e não violação dos documentos (questionários, TCLE e gravações das entrevistas) com danos físicos, cópias e rasuras.

1.4 Os participantes não terão despesas decorrentes de sua participação e cooperação com a pesquisa realizada. Os dados serão coletados durante as reuniões de formação dos bolsistas nas dependências da Universidade Estadual de Goiás/ Câmpus Quirinópolis e/ou nas escolas de Educação Básica em que as ações dos Subprojetos são desenvolvidas. Caso haja a necessidade de fazer ligações não haverá despesas porque as ligações à pesquisadora poderão ser feitas a cobrar. No entanto, se houver gastos com transporte e alimentação por conta da participação na pesquisa os participantes terão direito ao ressarcimento.

1.5 Será garantido o sigilo e assegurada a sua privacidade e anonimato. Entretanto, caso seja interesse da pesquisa a identificação do participante não haverá objeção à divulgação do seu nome.

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.6 Tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

1.7 Tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.8 Está ciente de que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

1.9 Uma das estratégias de divulgação será a disponibilização da pesquisa no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), assim, os resultados da pesquisa serão publicados no seguinte endereço: www.bdttd.ufg.br. Na divulgação dos resultados o nome da IES e do Câmpus não serão mantidos sob sigilo.

1.10 O/a participante, sentindo-se lesado de alguma forma, terá o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrente da sua participação na pesquisa;

1.11 O *armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional*, deverá ser autorizado pelo/a participante e também será submetida novamente para aprovação do CEP institucional.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;
(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.12 Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido deverá ser picotado e reciclado.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores - Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis).**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável **ANDREIA CRISTINA DA SILVA** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Quirinópolis, ... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

DESTINADO AO PARTICIPANTE DA ENTREVISTA - SUPERVISOR(A) SUBPROJETO PIBID

O Senhor / A senhora está sendo convidado a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG/QUIRINÓPOLIS)**. Meu nome é **Andreia Cristina da Silva**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ciências Humanas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail andriacristinaueg@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64) 3651-XXXX/ (64)98454--XXXX/ (64) 98154-XXXX. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás, pelo telefone (62) 3328--XXXX / (62) 99169--XXXX.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

3. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.5 Título, justificativa, objetivos;

“O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores - Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis)”. A presente pesquisa tem como objetivo investigar como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial de professores nos subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis. Para a realização da pesquisa serão utilizados os seguintes procedimentos: a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a realização de entrevistas semiestruturadas de forma individual com os bolsistas de Iniciação à Docência, Coordenadores de Área e Supervisores de Área nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e/ou nas escolas de Educação Básica onde as ações dos Subprojetos são desenvolvidas. A coleta de dados por meio de questionários com os bolsistas de Iniciação à Docência, os Coordenadores de Área e os Supervisores de Área participantes dos Subprojetos Pibid da UEG dos respectivos cursos: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras e Matemática será realizada de forma coletiva nas reuniões de formação dos bolsistas de Iniciação à Docência nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e/ou na Escola de Educação Básica onde são desenvolvidas as ações dos Subprojetos. A coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários será realizada pela pesquisadora responsável.

1.6 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

Obs.: O trabalho fará uso de entrevistas semiestruturadas e questionários, serão obtidos registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa, por isso haverá a necessidade da *concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião*, para aplicação na pesquisa.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.3 Está ciente de que caso sinta *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos psicossociais* (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.) poderá abandonar a

pesquisa em qualquer tempo, bem como os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da sua participação na pesquisa; por se tratar de uma pesquisa qualitativa não existe desconforto ou riscos físicos. Para minimizar o desconforto emocional e psicossocial dos participantes a coleta de dados ocorrerá durante as reuniões de formação nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Câmpus Quirinópolis) e/ou nas escolas de Educação Básica em que eles desenvolvem as ações do Subprojeto, o deslocamento dos participantes e/ou a utilização de um espaço não familiar bem como a alteração na rotina pode causar algum tipo de ansiedade, por esta razão a coleta de dados será realizada com o cuidado de interferir minimamente na rotina dos participantes. Também serão adotadas as seguintes medidas para amenizar os riscos:

- a garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos.
- a garantia de um local reservado para a realização das entrevistas e a liberdade para não responder questões constrangedoras ou que o participante não se sinta apto a responder.
- a garantia de que a pesquisadora está habilitada ao método de coleta dos dados tanto com a utilização de questionário quanto com a técnica da entrevista.
- a garantia da divulgação pública dos resultados da pesquisa.
- a garantia da integridade e não violação dos documentos (questionários, TCLE e gravações das entrevistas) com danos físicos, cópias e rasuras.

1.4 Os participantes não terão despesas decorrentes de sua participação e cooperação com a pesquisa realizada. Os dados serão coletados durante as reuniões de formação dos bolsistas nas dependências da Universidade Estadual de Goiás/ Câmpus Quirinópolis e/ou nas escolas de Educação Básica em que as ações dos Subprojetos são desenvolvidas. Caso haja a necessidade de fazer ligações não haverá despesas porque as ligações à pesquisadora poderão ser feitas a cobrar. No entanto, se houver gastos com transporte e alimentação por conta da participação na pesquisa os participantes terão direito ao ressarcimento.

1.5 Será garantido o sigilo e assegurada a sua privacidade e anonimato. Entretanto, caso seja interesse da pesquisa a identificação do participante não haverá objeção à divulgação do seu nome.

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.6 Tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

1.7 Tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.8 Está ciente de que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

1.9 Uma das estratégias de divulgação será a disponibilização da pesquisa no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), assim, os resultados da pesquisa serão publicados no seguinte endereço: www.bdttd.ufg.br. Na divulgação dos resultados o nome da IES e do Câmpus não serão mantidos sob sigilo.

1.10 O/a participante, sentindo-se lesado de alguma forma, terá o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrente da sua participação na pesquisa;

1.11 O *armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional*, deverá ser autorizado pelo/a participante e também será submetida novamente para aprovação do CEP institucional.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;
 () Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;
(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.12 Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido deverá ser picotado e reciclado.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,.....,
 inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado,
 concordo em participar do estudo intitulado **“O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores - Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis).”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável **ANDREIA CRISTINA DA SILVA** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Quirinópolis, ... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

DESTINADO AO RESPONDENTE DO QUESTIONÁRIO - BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA SUBPROJETO PIBID

O Senhor / A senhora está sendo convidado a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG/QUIRINÓPOLIS)**. Meu nome é **Andreia Cristina da Silva**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ciências Humanas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail andriacristinaueg@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64) 3651-XXXX/ (64)98454--XXXX/ (64) 98154-9775. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás, pelo telefone (62) 3328--XXXX / (62) 99169--XXXX.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

4. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.7 Título, justificativa, objetivos;

“O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores - Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis)”. A presente pesquisa tem como objetivo investigar como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial de professores nos subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis. Para a realização da pesquisa serão utilizados os seguintes procedimentos: a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a coleta de dados por meio da utilização de questionário para os bolsistas de Iniciação à Docência dos respectivos cursos: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras e Matemática que será realizada de forma coletiva nas reuniões de formação dos bolsistas de Iniciação à Docência nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG / Câmpus Quirinópolis) e/ou na Escola de Educação Básica onde são desenvolvidas as ações dos Subprojetos. A coleta de dados por meio de questionário será realizada pela pesquisadora responsável.

1.8 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

Obs.: O trabalho fará uso de entrevistas semiestruturadas e questionários, serão obtidos registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa, por isso haverá a necessidade da *concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião*, para aplicação na pesquisa.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.3 Está ciente de que caso sinta *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos psicossociais* (ex.; constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.) poderá abandonar a pesquisa em qualquer tempo, bem como os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da sua participação na pesquisa; por se tratar de uma pesquisa qualitativa não existe desconforto ou riscos físicos. Para minimizar o desconforto emocional e psicossocial dos participantes a coleta de dados ocorrerá durante as reuniões de formação nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Câmpus Quirinópolis) e/ou nas escolas de Educação Básica em que eles desenvolvem as ações

do Subprojeto, o deslocamento dos participantes e/ou a utilização de um espaço não familiar bem como a alteração na rotina pode causar algum tipo de ansiedade, por esta razão a coleta de dados será realizada com o cuidado de interferir minimamente na rotina dos participantes. Também serão adotadas as seguintes medidas para amenizar os riscos:

- a garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos.
- a garantia de um local reservado para a realização das entrevistas e a liberdade para não responder questões constrangedoras ou que o participante não se sinta apto a responder.
- a garantia de que a pesquisadora está habilitada ao método de coleta dos dados tanto com a utilização de questionário quanto com a técnica da entrevista.
- a garantia da divulgação pública dos resultados da pesquisa.
- a garantia da integridade e não violação dos documentos (questionários, TCLE e gravações das entrevistas) com danos físicos, cópias e rasuras.

1.4 Os participantes não terão despesas decorrentes de sua participação e cooperação com a pesquisa realizada. Os dados serão coletados durante as reuniões de formação dos bolsistas nas dependências da Universidade Estadual de Goiás/ Câmpus Quirinópolis e/ou nas escolas de Educação Básica em que as ações dos Subprojetos são desenvolvidas. Caso haja a necessidade de fazer ligações não haverá despesas porque as ligações à pesquisadora poderão ser feitas a cobrar. No entanto, se houver gastos com transporte e alimentação por conta da participação na pesquisa os participantes terão direito ao ressarcimento.

1.5 Será garantido o sigilo e assegurada a sua privacidade e anonimato. Entretanto, caso seja interesse da pesquisa a identificação do participante não haverá objeção à divulgação do seu nome.

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.6 Tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

1.7 Tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.8 Está ciente de que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

1.9 Uma das estratégias de divulgação será a disponibilização da pesquisa no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), assim, os resultados da pesquisa serão publicados no seguinte endereço: www.bdt.d.ufg.br. Na divulgação dos resultados o nome da IES e do Câmpus não serão mantidos sob sigilo.

1.10 O/a participante, sentindo-se lesado de alguma forma, terá o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrente da sua participação na pesquisa;

1.11 O *armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional*, deverá ser autorizado pelo/a participante e também será submetida novamente para aprovação do CEP institucional.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.12 Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido deverá ser picotado e reciclado.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores - Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis)**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável **ANDREIA CRISTINA DA SILVA** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Quirinópolis, ... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**DESTINADO AO RESPONDENTE DO QUESTIONÁRIO - COORDENADOR(A) DE ÁREA
SUBPROJETO PIBID**

O Senhor / A senhora está sendo convidado a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG/QUIRINÓPOLIS)**. Meu nome é **Andreia Cristina da Silva**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ciências Humanas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail andreiacruzinaueg@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64) 3651-XXXX/ (64)98454--XXXX/ (64) 98154--XXXX. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás, pelo telefone (62) 3328--XXXX / (62) 99169--XXXX.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

5. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.9 Título, justificativa, objetivos;

“O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores - Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis)”. A presente pesquisa tem como objetivo investigar como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial de professores nos subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis. Para a realização da pesquisa serão utilizados os seguintes procedimentos: a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a coleta de dados de forma individual com a utilização de de questionário a ser respondido pelos Coordenadores de Área dos respectivos Subprojetos Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras e Matemática nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG /Câmpus Quirinópolis). A coleta de dados por meio do questionário será realizada pela pesquisadora responsável.

1.10 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

Obs.: O trabalho fará uso de entrevistas semiestruturadas e questionários, serão obtidos registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa, por isso haverá a necessidade da *concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião*, para aplicação na pesquisa.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.3 Está ciente de que caso sinta *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos psicossociais* (ex.; constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.) poderá abandonar a pesquisa em qualquer tempo, bem como os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da sua participação na pesquisa; por se tratar de uma pesquisa qualitativa não existe desconforto ou riscos físicos. Para minimizar o desconforto emocional e psicossocial dos participantes a coleta de dados ocorrerá durante as reuniões de formação nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Câmpus Quirinópolis) e/ou nas escolas de Educação Básica em que eles desenvolvem as ações do Subprojeto, o deslocamento dos participantes e/ou a utilização de um espaço não familiar bem como a alteração na rotina pode causar algum tipo de ansiedade, por esta razão a coleta de dados será realizada com o cuidado de interferir minimamente na rotina dos participantes. Também serão adotadas as seguintes medidas para amenizar os riscos:

- a garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos.
- a garantia de um local reservado para a realização das entrevistas e a liberdade para não responder questões constrangedoras ou que o participante não se sinta apto a responder.
- a garantia de que a pesquisadora está habilitada ao método de coleta dos dados tanto com a utilização de questionário quanto com a técnica da entrevista.
- a garantia da divulgação pública dos resultados da pesquisa.
- a garantia da integridade e não violação dos documentos (questionários, TCLE e gravações das entrevistas) com danos físicos, cópias e rasuras.

1.4 Os participantes não terão despesas decorrentes de sua participação e cooperação com a pesquisa realizada. Os dados serão coletados nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG) / Câmpus Quirinópolis. Caso haja a necessidade de fazer ligações não haverá despesas porque as ligações à pesquisadora poderão ser feitas a cobrar. No entanto, se houver gastos com transporte e alimentação por conta da participação na pesquisa os participantes terão direito ao ressarcimento.

1.5 Será garantido o sigilo e assegurada a sua privacidade e anonimato. Entretanto, caso seja interesse da pesquisa a identificação do participante não haverá objeção à divulgação do seu nome.

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.6 Tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

1.7 Tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.8 Está ciente de que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

1.9 Uma das estratégias de divulgação será a disponibilização da pesquisa no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), assim, os resultados da pesquisa serão publicados no seguinte endereço: www.bdttd.ufg.br. Na divulgação dos resultados o nome da IES e do Câmpus não serão mantidos sob sigilo.

1.10 O/a participante, sentindo-se lesado de alguma forma, terá o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrente da sua participação na pesquisa;

1.11 O *armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional*, deverá ser autorizado pelo/a participante e também será submetida novamente para aprovação do CEP institucional.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.12 Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Após esse período, material obtido deverá ser picotado e reciclado.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores - Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis).**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável **ANDREIA CRISTINA DA SILVA** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Quirinópolis, ... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

DESTINADO AO RESPONDENTE DO QUESTIONÁRIO - SUPERVISOR(A) SUBPROJETO PIBID

O Senhor / A senhora está sendo convidado a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG/QUIRINÓPOLIS)**. Meu nome é **Andreia Cristina da Silva**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ciências Humanas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail andreiacristinaueg@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64) 3651-XXXX/ (64)98454-XXXX/ (64) 98154--XXXX. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás, pelo telefone (62) 3328--XXXX / (62) 99169--XXXX.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

6. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.11 Título, justificativa, objetivos;

“O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores - Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis)”. A presente pesquisa tem como objetivo investigar como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial de professores nos subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis. Para a realização da pesquisa serão utilizados os seguintes procedimentos: a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a realização de entrevistas semiestruturadas de forma individual com os bolsistas de Iniciação à Docência, Coordenadores de Área e Supervisores de Área nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e/ou nas escolas de Educação Básica onde as ações dos Subprojetos são desenvolvidas. A coleta de dados por meio de questionários com os bolsistas de Iniciação à Docência, os Coordenadores de Área e os Supervisores de Área participantes dos Subprojetos Pibid da UEG dos respectivos cursos: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras e Matemática será realizada de forma coletiva nas reuniões de formação dos bolsistas de Iniciação à Docência nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e/ou na Escola de Educação Básica onde são desenvolvidas as ações dos Subprojetos. A coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários será realizada pela pesquisadora responsável.

1.12 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

Obs.: O trabalho fará uso de entrevistas semiestruturadas e questionários, serão obtidos registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa, por isso haverá a necessidade da *concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião*, para aplicação na pesquisa.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.3 Está ciente de que caso sinta *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos psicossociais* (ex.; constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.) poderá abandonar a pesquisa em qualquer tempo, bem como os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da sua participação na pesquisa; por se tratar de uma pesquisa qualitativa não existe desconforto ou riscos

físicos. Para minimizar o desconforto emocional e psicossocial dos participantes a coleta de dados ocorrerá durante as reuniões de formação nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Câmpus Quirinópolis) e/ou nas escolas de Educação Básica em que eles desenvolvem as ações do Subprojeto, o deslocamento dos participantes e/ou a utilização de um espaço não familiar bem como a alteração na rotina pode causar algum tipo de ansiedade, por esta razão a coleta de dados será realizada com o cuidado de interferir minimamente na rotina dos participantes. Também serão adotadas as seguintes medidas para amenizar os riscos:

- a garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos.
- a garantia de um local reservado para a realização das entrevistas e a liberdade para não responder questões constrangedoras ou que o participante não se sinta apto a responder.
- a garantia de que a pesquisadora está habilitada ao método de coleta dos dados tanto com a utilização de questionário quanto com a técnica da entrevista.
- a garantia da divulgação pública dos resultados da pesquisa.
- a garantia da integridade e não violação dos documentos (questionários, TCLE e gravações das entrevistas) com danos físicos, cópias e rasuras.

1.4 Os participantes não terão despesas decorrentes de sua participação e cooperação com a pesquisa realizada. Os dados serão coletados durante as reuniões de formação dos bolsistas nas dependências da Universidade Estadual de Goiás/ Câmpus Quirinópolis e/ou nas escolas de Educação Básica em que as ações dos Subprojetos são desenvolvidas. Caso haja a necessidade de fazer ligações não haverá despesas porque as ligações à pesquisadora poderão ser feitas a cobrar. No entanto, se houver gastos com transporte e alimentação por conta da participação na pesquisa os participantes terão direito ao ressarcimento.

1.5 Será garantido o sigilo e assegurada a sua privacidade e anonimato. Entretanto, caso seja interesse da pesquisa a identificação do participante não haverá objeção à divulgação do seu nome.

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.6 Tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

1.7 Tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.8 Está ciente de que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

1.9 Uma das estratégias de divulgação será a disponibilização da pesquisa no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), assim, os resultados da pesquisa serão publicados no seguinte endereço: www.bdttd.ufg.br. Na divulgação dos resultados o nome da IES e do Câmpus não serão mantidos sob sigilo.

1.10 O/a participante, sentindo-se lesado de alguma forma, terá o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrente da sua participação na pesquisa;

1.11 O *armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional*, deverá ser autorizado pelo/a participante e também será submetida novamente para aprovação do CEP institucional.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;
(Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.)

1.12 Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido deverá ser picotado e reciclado.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores - Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis).**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável **ANDREIA CRISTINA DA SILVA** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Quirinópolis, ... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE G

Questionário para Estudante de Licenciatura - Bolsista de Iniciação à Docência dos Subprojetos do Pibid

Prezado (a) Bolsista de Iniciação à Docência,

Sou Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGE Dinter UEG/UFG/GO). Estou realizando uma pesquisa de tese, orientada pela Prof. Dra. Marília Gouvêa de Miranda, que busca compreender no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial dos profissionais da educação nos Subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis.

Gostaria de solicitar sua participação no trabalho de campo desta pesquisa, respondendo ao questionário a seguir e desde já agradeço a atenção.

Esclareço que as respostas ao questionário serão identificadas por respondente, com a finalidade de caracterizar os bolsistas dos Subprojetos Pibid da UEG, Câmpus Quirinópolis.

Caso haja dúvidas, coloco-me à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,
 Andreia Cristina da Silva,
 Professora UEG/ Câmpus Quirinópolis
 Aluna do Programa de Doutorado Interinstitucional Dinter UEG/UFG
 Contato: Tel.: +55 (64) 98154-XXXX / +55 (64) 3651-XXXX / +55 (64) 98454-XXXX

Parte I - Questionário

1. Sexo () Masculino () Feminino Idade _____

2. Curso: _____ Semestre em que está matriculado: _____

3. Nome: _____

É sua primeira graduação?

() Sim. () Não.

4. Caso já possua graduação indique-a

5 O Subprojeto Pibid do qual você participa desenvolve atividades em que nível da educação básica:

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental - Anos iniciais (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental - Anos finais (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio

6. Há quantos meses você é bolsista do Pibid?

7. Como são realizadas as reuniões de formação do Pibid? Explique.

8. Que concepção teórica tem orientado o planejamento e o desenvolvimento das atividades do Subprojeto Pibid do qual você participa? Explique.

9. Qual a sua concepção de teoria na formação de professores?

10) Qual a sua concepção de prática na formação de professores?

Parte II - Instrumento de Complementação de Frases

Complete as frases a seguir com base na sua vivência enquanto bolsista do Pibid:

- 11) O que me motivou a participar do Subprojeto Pibid foi
- 12) O Pibid é importante para a formação inicial de professores porque
- 13) A articulação teoria e prática no desenvolvimento das ações do Pibid ocorreu
- 14) A contribuição mais importante do Pibid para a minha formação foi

Grata pela participação!

APÊNDICE H

Questionário para Coordenador(a) de Área dos Subprojetos Pibid

Percepção dos Coordenadores de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência sobre a relação teoria e prática na formação inicial de professores, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Quirinópolis.

Prezado (a) Coordenador (a),

Sou Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGE Dinter UEG/UFG/GO). Estou realizando uma pesquisa de tese, orientada pela Prof. Dra. Marília Gouvêa de Miranda, que busca compreender no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial dos profissionais da educação nos Subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis.

Gostaria de solicitar sua participação no trabalho de campo desta pesquisa, respondendo ao questionário a seguir e desde já agradeço a atenção.

Esclareço que as respostas ao questionário serão identificadas por respondente, com a finalidade de caracterizar os Coordenadores de Área dos Subprojetos Pibid da UEG, Câmpus Quirinópolis.

Caso haja dúvidas, coloco-me à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Andreia Cristina da Silva,

Professora UEG/ Câmpus Quirinópolis

Aluna do Programa de Doutorado Interinstitucional Dinter UEG/UFG

Contato: Tel.: +55 (64) 98154-XXXX / +55 (64) 3651-XXXX / +55 (64) 98454-XXXX

1. Sexo () Masculino () Feminino

2. Área de formação: _____

3. Formação acadêmica: _____

4. Nome: _____

5. A qual dos Subprojetos Pibid você está vinculado:

() Ciências Biológicas

() Educação Física

- () Geografia
 () História
 () Letras
 () Matemática

6. Você tem experiência como docente na escola de Educação Básica? De quanto tempo?

7. Há quanto tempo você é Coordenador(a) de Área do Subprojeto Pibid?

8. Há quanto tempo você é docente do Ensino Superior?

9. Descreva a sua função no Subprojeto Pibid.

10. Que aspecto do Pibid você considera mais importante para a formação inicial de professores?

11. Como você percebe a relação conhecimento teórico e conhecimento prático na formação inicial de professores para a Educação Básica nos cursos de licenciatura?

Grata pela participação!

APÊNDICE I

Questionário para Supervisores dos Subprojetos Pibid

Percepção dos Supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência sobre a relação teoria e prática na formação inicial de professores, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Quirinópolis.

Prezado (a) Supervisor(a),

Sou Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGE Dinter UEG/UFG/GO). Estou realizando uma pesquisa de tese, orientada pela Prof. Dra. Marília Gouvêa de Miranda, que busca compreender no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial dos profissionais da educação nos Subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis.

Gostaria de solicitar sua participação no trabalho de campo desta pesquisa, respondendo ao questionário a seguir e desde já agradeço a atenção.

Esclareço que as respostas ao questionário serão identificadas por respondente, com a finalidade de caracterizar os Supervisores de Área dos Subprojetos Pibid da UEG, Câmpus Quirinópolis.

Atenciosamente,

Andreia Cristina da Silva,
Professora UEG/ Câmpus Quirinópolis
Aluna do Programa de Doutorado Interinstitucional Dinter UEG/UFG
Contato: Tel.: +55 (64) 98154-XXXX / +55 (64) 3651-XXXX / +55 (64) 98454-XXXX

1. Sexo () Masculino () Feminino
2. Área de formação: _____
3. Formação acadêmica: _____
4. Nome: _____
5. A qual dos Subprojetos Pibid você está vinculado:
() Ciências Biológicas
() Educação Física
() Geografia
() História
() Letras
() Matemática
6. Há quanto tempo você é docente na escola de Educação Básica?

7. Há quanto tempo você é Supervisor(a) do Subprojeto Pibid?

8. Descreva a sua função no Subprojeto Pibid.
9. Que aspecto do Pibid você considera mais importante para a formação inicial de professores?
10. Como você percebe a relação conhecimento teórico e conhecimento prático na formação inicial de professores para a Educação Básica nos cursos de licenciatura?

Grata pela participação!

APÊNDICE J

Roteiro para a Realização de Entrevista Semiestruturada com Estudante de Licenciatura - Bolsista de Iniciação à Docência do Pibid

Prezado (a) Bolsista de Iniciação à Docência,

Sou Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGE Dinter UEG/UFG/GO). Estou realizando uma pesquisa de tese, orientada pela Prof. Dra. Marília Gouvêa de Miranda, que busca compreender no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial dos profissionais da educação nos Subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis.

Gostaria de solicitar sua participação no trabalho de campo desta pesquisa, respondendo ao roteiro de entrevista a seguir e desde já agradeço a atenção.

Esclareço que as respostas ao roteiro da entrevista serão identificadas por respondente, com a finalidade de caracterizar os bolsistas dos Subprojetos Pibid da UEG, Câmpus Quirinópolis.

Caso haja dúvidas, coloco-me à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,
Andreia Cristina da Silva,
Professora UEG/ Câmpus Quirinópolis
Aluna do Programa de Doutorado Interinstitucional Dinter UEG/UFG
Contato: Tel.: +55 (64) 98154- 9775 / +55 (64) 3651-1748 / +55 (64) 98454-0518

1. O Pibid define como um de seus objetivos “contribuir para a articulação teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. (BRASIL, 2010). Explique como ocorreu a articulação entre a teoria e prática no desenvolvimento das ações do Subprojeto em que você está vinculado, desde o planejamento das atividades até a execução destas na escola de educação básica.
2. Houve alguma ocasião em que você tenha percebido uma maior articulação entre a teoria (o conhecimento) e a prática (a ação)?
3. Que tipo de atividade que você realizou que promoveu com maior intensidade a articulação entre a teoria e prática?
4. Em algum momento você sentiu que houve uma ruptura ou maior distanciamento entre a teoria e a prática? Explique.
5. Com relação aos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade como você avalia a proximidade destes com a prática desenvolvida na escola?
6. O Subprojeto Pibid do qual você participa desenvolveu atividades de pesquisa? Em caso afirmativo explique como a pesquisa articulou a relação teoria e prática.
7. Como você avalia a articulação teoria e prática nas ações desenvolvidas no Subprojeto. Houve de fato uma preocupação com a articulação entre a teoria e a prática ou o predomínio de uma sobre a outra? Explique.
8. Como você percebe a relação conhecimento teórico e conhecimento prático na formação inicial de professores para a Educação Básica nos cursos de licenciatura?
9. Em sua opinião quais foram as maiores contribuições do Pibid para a sua formação profissional?

10. A aproximação universidade e escola ocorreu de fato ou ainda prevalecem formas desiguais de poder nas quais as IES detêm a preponderância quanto à produção e disseminação de conhecimentos e a escola figura como espaço em que os licenciandos experimentam na prática os conhecimentos produzidos pela universidade?

11. Que sugestões você indicaria para melhorar as ações do Pibid no que se refere à articulação teoria e prática?

APÊNDICE K

Roteiro Entrevista Semiestruturada Coordenador(a) de Área Subprojeto Pibid

Prezado (a) Coordenador (a),

Sou Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGE Dinter UEG/UFG/GO). Estou realizando uma pesquisa de tese, orientada pela Prof. Dra. Marília Gouvêa de Miranda, que busca compreender no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial dos profissionais da educação nos Subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis.

Gostaria de solicitar sua participação no trabalho de campo desta pesquisa, respondendo ao questionário a seguir e desde já agradeço a atenção.

Esclareço que as respostas ao roteiro de entrevista serão identificadas por respondente, com a finalidade de caracterizar os Coordenadores de Área dos Subprojetos Pibid da UEG, Câmpus Quirinópolis.

Caso haja dúvidas, coloco-me à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Andreia Cristina da Silva,

Professora UEG/ Câmpus Quirinópolis

Aluna do Programa de Doutorado Interinstitucional Dinter UEG/UFG

Contato: Tel.: +55 (64) 98154-XXXX / +55 (64) 3651-XXXX / +55 (64) 98454-XXXX

Entrevista Semiestruturada

1) Qual a sua concepção de teoria na formação de professores?

2) Qual a sua concepção de prática na formação de professores?

3. O Pibid define como um de seus objetivos “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. (BRASIL, 2010). Explique como você percebe a articulação teoria e

prática nas ações desenvolvidas no Subprojeto sob sua coordenação, desde o planejamento das atividades até a execução destas na escola de educação básica.

4. Como você avalia as intenções declaradas nas referências legais sobre o Pibid no que se refere à articulação teoria e prática. Há de fato uma preocupação com a articulação entre a teoria e a prática ou o predomínio de uma sobre a outra? Explique.

5. A formação inicial de professores tem sido amplamente discutida nas últimas décadas o que tem contribuído para ampliar o debate acerca dos saberes necessários para o exercício da docência. O Pibid, segundo o Relatório de Gestão (2009-2013), tem como arcabouço os princípios pedagógicos de Nóvoa (2009)⁵², sobre formação e desenvolvimento de professores. Um destes princípios é “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”; Como a pesquisa foi realizada na execução do Subprojeto? E de que forma ela articulou a teoria e a prática?

6. Em sua opinião quais foram as maiores contribuições do Pibid para a formação inicial de professores?

7. Em que circunstâncias os bolsistas de iniciação à docência puderam vivenciar a articulação entre a teoria e a prática?

8. Que concepção teórica tem orientado o planejamento e o desenvolvimento das atividades do Subprojeto Pibid do qual você participa?

9. O espaço formativo criado pelo Pibid possibilitou a reflexão sobre a profissão docente?

10. A aproximação universidade e escola ocorreu de fato ou ainda prevalecem formas desiguais de poder nas quais as IES detêm a preponderância quanto à produção e disseminação de conhecimentos e a escola figura como espaço em que os licenciandos experimentam na prática os conhecimentos produzidos pela universidade?

11. Que sugestões você indicaria para melhorar as ações do Pibid no que se refere à articulação teoria e prática?

APÊNDICE L

Roteiro Entrevista Semiestruturada Supervisor(a) Subprojeto Pibid

Sou Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGE Dinter UEG/UFG/GO). Estou realizando uma pesquisa de tese, orientada pela Prof. Dra. Marília Gouvêa de Miranda, que busca compreender no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como as experiências proporcionadas

⁵² NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educacion: Madrid, 2009.

pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial dos profissionais da educação nos Subprojetos Pibid, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis.

Gostaria de solicitar sua participação no trabalho de campo desta pesquisa, respondendo ao questionário a seguir e desde já agradeço a atenção.

Esclareço que as respostas ao roteiro de entrevista serão identificadas por respondente, com a finalidade de caracterizar os Supervisores de Área dos Subprojetos Pibid da UEG, Câmpus Quirinópolis.

Caso haja dúvidas, coloco-me à disposição para esclarecimentos.

- 1) Qual a sua concepção de teoria na formação de professores?
- 2) Qual a sua concepção de prática na formação de professores?
3. O Pibid define como um de seus objetivos “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. (BRASIL, 2010). Explique como você percebe a articulação teoria e prática nas ações desenvolvidas no Subprojeto sob sua supervisão, desde o planejamento das atividades até a execução destas na escola de educação básica.
4. Como você avalia as intenções declaradas nas referências legais sobre o Pibid no que se refere à articulação teoria e prática. Há de fato uma preocupação com a articulação entre a teoria e a prática ou o predomínio de uma sobre a outra? Explique.
5. A formação inicial de professores tem sido amplamente discutida nas últimas décadas o que tem contribuído para ampliar o debate acerca dos saberes necessários para o exercício da docência. O Pibid, segundo o Relatório de Gestão (2009-2013), tem como arcabouço os princípios pedagógicos de Nóvoa (2009)⁵³, sobre formação e desenvolvimento de professores. Um destes princípios é “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”; Como a pesquisa foi realizada na execução do Subprojeto? E de que forma ela articulou a teoria e a prática?
6. Em sua opinião quais foram as maiores contribuições do Pibid para a formação inicial de professores?
7. Em que circunstâncias os bolsistas de iniciação à docência puderam vivenciar a articulação entre a teoria e a prática?
8. Que concepção teórica tem orientado o planejamento e o desenvolvimento das atividades do Subprojeto Pibid do qual você participa?

⁵³ NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educacion: Madrid, 2009.

9. O espaço formativo criado pelo Pibid possibilitou a reflexão sobre a profissão docente?
10. A aproximação universidade e escola ocorreu de fato ou ainda prevalecem formas desiguais de poder nas quais as IES detêm a preponderância quanto à produção e disseminação de conhecimentos e a escola figura como espaço em que os licenciandos experimentam na prática os conhecimentos produzidos pela universidade?
11. Que sugestões você indicaria para melhorar as ações do Pibid no que se refere à articulação teoria e prática?

APÊNDICE M - Dissertações e teses que tratam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no período de 2012 a 2017

Quadro 7: Dados de Levantamento de Dissertações e Teses que tratam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na BDTD no período de 2012 a 2017.

Autor	Ano	Título	Programa/Universidade	Dissertações /Teses
ABREU, Iury Sparcetton Melchior de	2016	Entre a singularidade e a complexidade da construção de saberes docentes na formação Inicial de professores de matemática no contexto do Pibid	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PRPG), Universidade Federal de Goiás	D
AFONSO, Andreia Francisco	2013	Os professores da escola de educação básica e suas contribuições na formação dos bolsistas de iniciação à docência da área de química	Programa de Pós-graduação em Química, Universidade Federal de São Carlos	T
AGUIAR, Lenir Lemos Furtado	2015	Formação inicial de professores: um estudo sobre os impactos do PIBID no processo formativo dos licenciados do curso de Ciências Biológicas da UFRRJ	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	D
ALEXANDRINO, Daniela Fantoni de Lima	2015	O PIBID e a deficiência: entre ações e tensões	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo	T
ALVES, Roberlúcia Rodrigues	2017	Professores Iniciais Egressos do Pibid em ação: aproximações à sua prática profissional	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará	D
ALMEIDA, Valeska Carvalho e	2015	Percursos formativos, profissionais e as práticas dos docentes coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docência PIBID	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa	D
AMENT, Mariana	2015	O PIBID na formação de	Programa de Pós-Graduação em	D

Barbosa		educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional	Educação, Universidade Federal de São Carlos	
ANDRADE, Ana Paula Soares de	2014	O impacto do PIBID: Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores	Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro	D
AQUINO, Alan Gustavo Silva de	2015	As implicações do PIBID no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em Ciências Biológicas	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa	D
ANDERI, Eliane Gonçalves Costa	2017	A Constituição da Profissionalidade Docente na Perspectiva dos Estudantes do Pibid	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás	T
ANDRETTI, Evandro Carlos	2017	As contribuições do PIBID/UNIOESTE na formação de professores: subprojetos de matemática de Cascavel e Foz do Iguaçu	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná	D
AMARAL, Tuanny Gomes Siqueira	2017	Os efeitos do Pibid nos anos iniciais da carreira do professor de inglês	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina	D
ARAÚJO, Adriana Castro	2015	Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Ceará na perspectiva dos egressos	Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, da Universidade Federal do Ceará	D
ARAÚJO, Roberta Negrão de	2017	A formação da identidade docente no contexto do PIBID : um estudo à luz das relações com o saber	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina	T
ARAÚJO, Luís Henrique Silva de	2015	Organização do ensino do conteúdo esporte a partir do sistema de complexos : um estudo de caso com base no PIBID/UFAL	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe	D
ASSIS, Cristina Rotta	2016	Impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação inicial dos alunos/bolsistas da Universidade Federal de Pelotas	Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas	D
BALADELI, Ana Paula Domingos	2015	Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid	Programa de Pós-Graduação "Stricto Sensu" em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná	T

BARROS, Aliníc Vieira de	2016	Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação inicial dos egressos das licenciaturas da Universidade Federal do ABC	Programa de Pós-Graduação em Educação, História e Filosofia das Ciências e Matemática, Universidade Federal do ABC	D
BARROS, Giuliana de Sá Ferreira	2013	Análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais : Campus Salinas : limites e perspectivas	Programa de Pós Graduação em Educação para o curso de Mestrado Profissional, Universidade de Brasília	D
BARROS, André da Silva	2016	A atuação dos supervisores no âmbito do PIBID	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba	D
BARROS, Kalina Cúrie Tenório Fernandes do Rêgo	2016	Investigando, a partir de premissas da engenharia didática, um processo formativo com bolsistas de física do PIBID que envolve o desenho, a aplicação e a validação de uma sequência de ensino-aprendizagem	Programa de Pós-Graduação e Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco	T
BATISTA, Bruna Rafaela de	2017	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Do cência: um estudo das produções da Universidade Estadual Paulista	Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara, SP	D
BENETES, Vanessa Cerignoni	2012	Formação de professores de matemática: dimensões presentes na relação PIBID e Comunidade de Prática	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	D
BORGES, Caroline Teixeira	2015	O Professor Supervisor do Pibid: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará	D
BRASIL, Melca Moura	2014	O PIBID no contexto das políticas de formação de professores de biologia e matemática na Universidade Estadual de Goiás	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PRPG), Universidade Federal de Goiás	D
BREDA, Regina	2015	Contribuições do PIBID de espanhol à formação inicial e ao uso das TIC	Programa de Pós-Graduação "Stricto Sensu" em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná	D
BRODBECK, Cristiane Fensterseifer	2015	Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo	T

CAMARGO, Milena Engels de	2016	Episódios de recontextualização de uma política :o PIBID e os subprojetos de educação física /	Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, da Universidade Regional de Blumenau – FURB	D
CAMARGO, Tatiana Teixeira de	2014	O Diário de Aula como Dispositivo de Formação Continuada de Professores de Matemática do PIBID/Centro Universitário Franciscano	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física e de Matemática, Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, RS	D
CAMARGO, Camila Pereira de	2016	Representações Sociais acerca da Educação Inclusiva na formação inicial de professores: um estudo com licenciandos-bolsistas Pibid de uma licenciatura em Química	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Bauru	D
CANABARRO, Paulo Henrique Oliveira	2015	A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia : uma reflexão sobre a prática	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília	D
CAPORALE, Giancarlo	2015	PIBID - Espaço de Formação docente : uma análise das relações entre a escola básica e a universidade	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul	D
CASTRO, Pablo Micael Araújo	2016	O PIBID química da UFABC e os reflexos nos conhecimentos docentes de seus graduandos	Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática - UFABC	D
CANTEIRO, Danielle Christiane dos Santos	2015	Impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores de matemática	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo	D
CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel	2014	Os processos formativos no programa de iniciação à docência da UFMT : a experiência de um grupo de licenciandas em Pedagogia	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso	T
CARVALHO, Marcelo Alves de	2013	Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina	T
CARVALHO, Luline Silva	2016	PIBID de geografia na Universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas	Programa de Pós-graduação em Geografia (RJ), Universidade Federal de Goiás	D
CARVALHO, Diego Fogaça	2016	O PIBID e as relações com o saber, aprendizagem da docência e pesquisa : caracterização de uma intervenção na formação inicial de professores de	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina	T

		matemática		
CHAVES, Ana Maria Brochado de Mendonça	2015	Impressões sobre o início da docência por alunas do Curso de Pedagogia e participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo	T
CELLOS, Maria Augusta	2014	Licenciandos em geografia e o uso das TIC no programa de iniciação à docência-PIBID/UFMT	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília	D
COLAÇO, Silvania Faccin	2015	A travessia do ser aluno para o ser professor: práticas de letramento pedagógico no Pibid	Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas	T
COLPAS, Ricardo Ducatti	2017	PIBID e atuação profissional: as TIC na Educação Física escolar	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano E Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro	T
CONDE, Ivo Batista	2017	A Prática Docente de Professores Egressos do Pibid de Biologia/UECE: Uma Discussão a Luz dos Constructos de Paulo Freire	Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará	D
CORRÊA, Magda Rosane Nunes	2014	Um olhar "pibidiano" sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do PIBID/UFPEl	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas	D
CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha	2016	A formação dos formadores do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	T
CORREIA, Gerson dos Santos	2012	Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	D
COSMO, Thaís	2015	Escritas de licenciandos em matemática, quanto à docência, no contexto do PIBID	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos	D
COURA, Maria Isabel Martins da Costa		Atuação do PIBID Ciências em uma sequência didática investigativa sobre Alquimia.	Programa de Pós-Graduação do – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto	D
COUTINHO, Fábio Campos	2017	A concepção de ensino-aprendizagem presente em materiais didáticos produzidos e utilizados por professores dos subprojetos do PIBID	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco	D

		da área de biologia da Universidade Federal de Pernambuco		
CRUZ, Daniel Adelino Costa Oliveira da	2016	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência (PIBID) Letras - Inglês na Universidade Federal de Alagoas: a que interesses serve?	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas	T
CRUZ, Klêffiton Soares da	2017	O PIBID de matemática como espaço de formação inicial e continuada na UFRN/Natal	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Norte	D
CUNHA, Rita de Cássia Braga Cavalcante	2015	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência e seu contributo para a formação de professores na Universidade Federal do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará	D
CUNHA, Cibele Faria	2017	Análise de Discurso nos Portfólios do PIBID/UNIFEI: Marcas de reflexão e de autoria.	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal de Itajubá	D
DAIBERT, Clara Maria	2017	Políticas públicas educacionais e formação docente: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na UNESP - campus de Franca	Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Franca	D
DANTAS, Larissa Kely	2013	Iniciação à docência na UFMT : contribuições do PIBID na formação de professores de química	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso	D
DARROZ, Luiz Marcelo	2016	Os impactos do programa institucional de bolsa de iniciação docência (PIBID/CAPES) na formação do professor de física do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	T
DATTEIN, Raquel Weyh	2016	A mediação de escritas reflexivas compartilhadas na Formação em ciências no contexto de um processo de iniciação à docência	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)	D
DEMARI, Jennifer	2017	A formação docente no Pibid/Química da UFRGS na perspectiva dos egressos do Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul	D
DEMOS, Talles Viana	2016	Possibilidades para o desenvolvimento profissional docente de professores da educação básica participantes de subprojetos PIBID/CAPES	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina	D

		da área curricular Ciências da Natureza		
DEIMLING, Natalia Neves Macedo	2014	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente	Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos	T
EUFRÁZIO, Vanessa Lopes	2014	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de pedagogia	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa	D
FAUSTINO, Mariana Tambellini	2014	Construção de saberes na formação inicial de professores em um subprojeto do PIBID com ênfase na utilização de mídias no ensino de biologia	Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática, Universidade Federal do ABC - UFABC	D
FEJOLO, Thomas Barbosa	2013	A formação do professor de física no contexto do PIBID : os saberes e as relações	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina	D
FERNANDES, Carolina dos Santos	2016	O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de química na interação entre Universidade e escola: as potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docência	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina	T
FERNANDES, Eliane de Godoi Teixeira	2015	Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador: possibilidades apresentadas pelo Pibid	Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas	D
FERNANDES, Dimas Augusto Martorello	2016	Aspirações de Carreira dos Estudantes Egressos do Pibid-Filosofia da Região do Grande-Rio: Pesquisa de Campo Sobre a Formação para o Ensino de Filosofia no RJ	Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	D
FERREIRA, Robson Chacon	2017	PIBID biologia UFPE: histórico de uma semente educacional (2007-2010)	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco	D
FERREIRA, Maycon Douglas	2017	Narrativas (auto)biográficas no PIBID: espaços de problematização na/para a formação de professores de matemática	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	D
FREITAS, Alberto Lopes dos Santos	2017	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Do cência (PIBID):	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco	D

		repercussões em escolas públicas do Recife - PE		
GABRIEL NETO, José Antônio	2014	O professor de História e o seu Saber: a experiência do Programa PIBID/Capes	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará	D
GAFFURI, Pricila	2012	Rupturas e continuidades na formação de professores : um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-inglês/UEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina	D
GIMENES, Camila Itikawa	2016	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo	T
GEHRING, Fernanda Maria Müller	2016	Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID	Programa de Pós-Graduação "Stricto Sensu" em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná	D
GOES, Graciete Tozetto	2017	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid - na avaliação dos licenciados da Universidade Estadual de Ponta Grossa, egressos do programa	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa	T
GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz	2016	Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	T
GONZATTI, Sônia Elisa Marchi	2015	Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	T
GOUVÊA, Luanna Gomes de	2014	Análise de produções didáticas de professores em formação inicial participantes do PIBID	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo	D
HOLSBACK, Rafael da Silva	2014	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de filosofia da UFRGS : uma discussão sobre o conceito de pensamento crítico e as suas abordagens metodológicas	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul	D
HAUSCHILD, Cristiane Antonia	2016	Características docentes e ações formativas necessárias ao desenvolvimento profissional na iniciação à	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	T

		docência em matemática no âmbito do PIBID		
HAMASAKI, Eloisa Graziela Franco de Oliveira	2017	A formação de leitores na visão de licenciandos e professores do PIBID : uma análise discursiva	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina	D
JAHN, Ângela Bortoli	2015	O PIBID e a docência na educação física : perspectivas na formação inicial e continuada	Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	T
JUSTINA, Olandina Della	2016	O papel da supervisora de área na coformação por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Língua Inglesa	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus São José do Rio Preto.	T
KLOTH, Gabriela	2016	Práticas do subprojeto de letras do PIBID/FURB sentidos para acadêmicos, estudantes da educação básica e professora supervisora /	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau - FURB	D
KOENTOPP, Ana Carolina	2017	Relações entre aprendizagens efetivadas por estagiários de licenciatura e por bolsistas de iniciação à docência da área curricular ciências da natureza da UFSC	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina	D
LANNI, Luciana de Freitas	2015	O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a crise das Licenciaturas: o caso de um Curso de Pedagogia a Distância	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo	D
LARGO, Vanessa	2013	O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de matemática	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina	T
LIMA, Everaldo José da Silva	2017	Sentidos do trabalho docente e da formação de professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: contradições e possibilidades	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea / CAA, Universidade Federal de Pernambuco	D
LIMA, Marlúcia Chagas de	2015	Os caminhos da educação musical em Fortaleza contribuições do PIBID	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará	D
LIMA, Sabrina Aparecida de	2016	A atratividade da carreira docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa	D
LOPES, Auxiliadora	2016	O uso de animações	Programa de Pós-Graduação em	D

Cristina Corrêa Barata		computacionais na formação inicial de professores: uma alternativa para melhoria do ensino de química	Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	
LUIZ, Cintya Fonseca	2017	Formação de professores: um estudo sobre a prática reflexiva acerca da avaliação no contexto PIBID/Biologia	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná	D
MACIEL, Caroline Correia	2017	Políticas de formação docente : implementação do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) no Mato Grosso do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	D
MAIA, Mânia Maristane Neves Silveira	2016	Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID: contribuições, desafios e possibilidades para o processo formativo da Pedagogia da UFVJM	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM	D
MARQUEZAN, Fernanda Figueira	2016	A espiral da aprendizagem docente: processos formativos de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	T
MARANHÃO, Ana Larisse do Nascimento	2017	Formação inicial do pedagogo e a experiência no PIBID educação inclusiva na UFC: saberes, práticas e vivências	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará	D
MARTELET, Michele	2015	O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores	Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	D
MARTIN, George Francisco Santiago	2016	Caracterização do interesse pela docência em estudantes participantes do PIBID em cursos de ciências naturais	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina	T
MARTINS, Danielle Juliana Silva	2016	As repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano para a formação inicial do docente	Programa de Pós-Graduação Stricto Senso, Mestrado em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES	D
MARTINS, R. L. R.	2015	O Pibid e a Formação Docente em Educação Física para a Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo	D

		Infantil		
MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro	2013	Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de biologia : o PIBID como elemento de construção	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará	D
MARQUES, Eveline Ignácio da Silva	2016	A construção do trabalho docente na articulação teoria e prática: a experiência do PIBID	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	T
MATOS, Marta Juliana Jordão de	2017	A percepção dos coordenadores de área sobre o impacto do PIBID na formação inicial de licenciandos do curso de pedagogia	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho	D
MEDEIROS, Tiago Nunes	2015	O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de educação física : uma etnografia com estudantes da FACOS/RS	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul	D
MEDEIROS, Josiane Lopes	2015	O PIBID e a formação do professor de Ciências no Instituto Federal Goiano - Câmpus Rio Verde: avanços, limites e perspectivas	Programa de Pós-Graduação em Educação (RJ), Universidade Federal de Goiás	D
MEDEIROS, Isabela Batista de	2017	A Importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Formação de Professores de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	D
MELO, Tatiana Moraes Queiroz de	2015	Experiências formativas no início da docência mediadas pelo PIBID educação física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo	D
MELO, Alessandra Silva Targino de	2016	Futuros Professores em Reuniões de Iniciação à Docência: uma perspectiva exploratória	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	D
MENDONÇA, Silvia Regina Pereira de	2016	Representação social sobre o ensino de matemática de licenciandos vinculados ao PIBID: dinâmica de formação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte	T
MESQUITA, Joyce Melo	2015	O PIBID e o papel das tríades formativas na formação inicial e continuada de professores	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará	D

		de ciências: a formação de professores de química em questão		
MIGUEL, Kassiana da Silva	2016	Relações entre a participação de professores de educação básica como bolsistas supervisores em subprojetos PIBID/CAPES e suas práticas didáticas cotidianas	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina	D
MORYAMA, Nayara	2013	Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia : uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina	D
MORAIS, Erivânia Melo de	2017	Representação social e docência: um estudo sobre a formação de licenciandos da UFRN (Campus Central) a partir do programa institucional de bolsa de iniciação a docência (PIBID)	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande Norte	D
MORAIS, Daniel Sousa	2017	Uma análise do agir linguageiro de licenciandos cotistas no PIBID/Letras – Inglês	Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba	D
MIRANDA, Edivaldo da Silva	2016	O Programa Institucional de e Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na voz de supervisores	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa	D
MORETTI, Regina Celia Batista	2014	Integração curricular no ensino médio : histórias narradas por professores a partir do Projeto PIBIDCiências da Natureza	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação	D
MOURA, Eduardo Junio Santos	2013	Iniciação à docência como política de formação de professores	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília	D
NASCIMENTO, Wilson Elmer	2014	Professores supervisores do PIBID : um estudo sobre o desenvolvimento profissional	Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual de Campinas	D
NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira	2017	Formação inicial de professores de Inglês e letramentos digitais: uma análise por meio do Pibid	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo	T
NASCIMENTO, Catarina Arcelle Porto do	2015	Pibid Música - UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes	Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte	D
NEVES, Edilaine do Rosário	2014	Aprendendo a docência: processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa	D

NEVES, Rayssa Martins de Souza	2014	Práticas de iniciação à docência: um estudo no Pibid/IFPI/Matemática	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos	D
NIQUINI, Claudia Mara	2015	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como tempo e espaço de formação: uma análise do subprojeto PIBID/Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	T
PARTICHELLI, Juliete Ilha	2017	Diários de bordo do PIBID: sujeito e formação de professores	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira do Sul	D
PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares	2016	PIBID Artes/Músicas na Unimontes : saberes e práticas pedagógicas na formação do professor de Música	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília/UnB	D
PORTO, Robson Teixeira	2012	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: ensinar e aprender matemática	(Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande.	D
PIEROTE, Eliene Maria Viana de Figueiredo	2016	Sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e alunos do PIBID/UESPI: ressignificados da formação inicial	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará	T
PIRATELO, Marcus Vinícius Martinez	2013	Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/Uel : licenciatura em física	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina	D
PUCETTI, Silvana	2016	A Formação do Professor de Matemática em interface com o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: as representações de licenciandos e supervisores	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo	T
OBARA, Cássia Emi	2016	Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de química	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina	D
OLIVEIRA, Tania Alice de	2017	O PIBID de Ensino Religioso como política pública de combate à intolerância religiosa	Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	D
OLIVEIRA, Paula Aparecida Borges de	2013	Ciência, tecnologia e sociedade : narrativas de licenciandos e supervisores do PIBID/UFABC	Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática - Universidade Federal do ABC-	D

			UFABC	
OLIVEIRA, Antônio Rizonaldo Lima de	2016	A contribuição do PIBID/FÍSICA na formação profissional dos estudantes de Licenciatura em Física da UFAM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Amazonas	D
OLIVEIRA, Paulo Henrique Santa de	2016	Eficiência e eficácia na gestão pública: um estudo de caso do PIBID / Catalão	Programa de Pós-graduação em Gestão Organizacional (RC), Universidade Federal de Goiás	D
OLIVEIRA, Diego Alexandre Divardim de	2015	Projeto Pibid-Artes Visuais/UEPG/PR e Processos Formativos e Colaborativos de Investigação-Ação Emancipatória: um caminho na formação continuada da Professora/ Supervisora (2009-2013)	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa	D
OLIVEIRA, Luciani de	2017	Um estudo com professores supervisores do Pibid sobre suas compreensões/ações acerca da avaliação do ensino e aprendizagem	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná	D
OLIVEIRA, Sandra de	2015	Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos	T
OLIVERI, Andressa Maris Rezende	2014	Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes – MG	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto	D
RABELO, D. B. B.	2017	Narrativas e experiências no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Biologia da UFES: investigando as contribuições para a profissionalização docente	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo	D
RICCI, Maira	2016	Relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência pibid pedagogia e professora colaboradora: elementos formadores da atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara	D
REZENDE, Izabelle Maria Nascimento de	2016	A educação ambiental no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): subprojeto Biologia	Programa de Pós-Graduação em Ensino da Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco	D
REIS, Nirly Araujo dos	2017	Abordagem contextual no	(Pós-Graduação em Ensino de	D

		âmbito do processo formativo do PIBID	Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão,	
RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel	2017	A formação de professores em comunidades de prática por meio da participação no PIBID de química em instituições de ensino superior no Estado do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	T
RODRIGUES, Regina Célia Cola	2015	A formação docente: PIBID e o estágio supervisionado	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	D
RODRIGUES, Marcio Urel	2016	Potencialidades do PIBID como espaço formativo para professores de matemática no Brasil	Programa de Pós-Graduação Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho em Educação Matemática, Campus Rio Claro	T
RODRIGUES, Luís Carlos	2016	A relação memória e corpo na educação física :uma experiência do PIBID-FURB /	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau	D
RODRIGUES, Franciele	2016	Afinal, o que faz o Programa de Iniciação à Docência - PIBID? Um estudo sobre a formação de professores na UEL, 2010-2016	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina	D
ROCHA, Layla Karoline Tito Alves	2015	Investigação de uma disciplina experimental optativa no contexto do PIBID UFG: uma leitura a partir das relações socioafetivas	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PRPG), Universidade Federal de Goiás	D
ROCHA, Claudio Cesar Torquato	2013	Saberes da Docência apreendidos no Pibid: um estudo com futuros professores de Sociologia	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará	D
ROLIM, Márcia Justino	2016	PIBID e formação do professor de história na Urca (2009-2014)	Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba	D
ROSA, Cristian Leonardo Lopes da	2014	PIBID: formação continuada para professores de educação física	Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas	D
ROSA, D. L.	2016	A sistematização dos saberes docentes na formação inicial de professores de Química na Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo	D
SANDRINI, Míriam Saraiva	2016	Aluno, professor e pibidiano: identidades docentes construídas a partir de posicionamentos interacionais em performances narrativas	Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas	D
SANTANA, Maiane Santos da Silva	2015	O Pibid e a iniciação profissional	Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de	D

		docente: um estudo com professores egressos do Programa	Educação da Universidade Federal da Bahia	
SANTANA, Lucas Lopes de	2015	Subprojeto Pibid de Física na UnB : implementação de uma política pública de formação de professores	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília	D
SANTIN, Marcio	2016	Língua para o PIBID - uma (im)posição política	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira do Sul	D
SANTOS, Jéssica Reinert dos	2017	A construção de identidades docentes em práticas de letramentos acadêmicos do PIBID	Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau - FURB	D
SANTOS, Mariana dos	2016	As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a construção de saberes sobre a docência : o caso do PIBID-Biologia da Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos	T
SANTOS, Marília Rita dos	2017	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Formação de Professores e a Constituição da Identidade docente	Programa de Pós-graduação em Educação (RC), Universidade Federal de Goiás	D
SANTOS, Roger Eduardo Silva	2013	Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Do cência (PIBID) na UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	D
SANTOS, Thaís Cardozo de Souza dos	2014	O PIBID e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco	D
SANTOS, Dayane Graciele dos	2013	Uma visão da educação ambiental nos projetos de iniciação à docência e na formação de professores	Programa de Pós-graduação em Química (RC), Universidade Federal de Goiás	D
SANTOS, Lais Menezes Cardoso dos	2016	Um estudo sobre os impactos das ações do PIBID nos cursos de licenciatura em química da UFS e do IFS	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe	D
SANTOS, Márcia Zschornack Marlow	2016	O Pibid e a Formação Continuada de Professores de Ciências Biológicas: Contribuições para a Prática Docente	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	D
SANTOS, Mário Bispo dos	2017	O PIBID na área de Ciências Sociais : da	Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências Sociais	T

		formação do Sociólogo à formação do professor em Sociologia	Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília	
SANTOS, Cristina Nunes dos	2017	Recursos educacionais abertos : um estudo de caso no Programa de Iniciação à Docência -PIBID/Pedagogia do campus Prof. Alberto Carvalho/UFS	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe	D
SELBACH, Simone	2016	A constituição da docência em blogs do PIBID : um estudo sobre os modos de escrita de si	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul	D
SCHMITT, Lilian Alves	2016	Educação ambiental e currículo : um olhar sobre a formação inicial de professores de Ciências e Biologia	Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	D
SELMÍ, Gabriela da Fontoura Rodrigues	2015	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência na UFRGS e sua contribuição na formação inicial de professores	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	D
SENA, Camila Marchiori	2015	Interação universidade-escola e formação continuada de professores: percepções dos supervisores do PIBID de química da PUCRS	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	D
SILVA, Danielli Ferreira	2014	Processo de iniciação docência de professores de matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos	D
SILVA, Maria de Lourdes de Almeida	2015	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a formação do pedagogo: limites e potencialidades	Programa Strictu Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília	T
SILVA, Gustavo Gaciba da	2015	Significações do PIBID formação para a docência na percepção de licenciandos em Ciências da Natureza/Química do IF-SC/SJ	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Catarina	D
SILVA, Eliene Maria da	2016	A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid / Capes na Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)	T
SILVA, Ráinne Fogaça da	2017	Volta ao mundo em um diário: o PIBID e a interdisciplinaridade	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos	T
SILVA, Leandro Chagas da	2013	Expressões faciais em situação de aprendizado no	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação	D

		contexto do PIBID	Matemática, Universidade Estadual de Londrina	
SILVA, Thatianne Ferreira	2017	O lugar do professor supervisor do PIBID no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa	D
SILVA, Daniele Cariolano da	2015	A Semiformação em Adorno e as Práticas de Leitura Acadêmica de Professores Supervisores do Pibid/FECLESC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará	D
SILVA, Ildisnei Medeiros da	2015	Ensino de teatro e diálogo freireano: uma experiência junto ao PIBID-Teatro/UFRN	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte	D
SILVA, Andréia Severina da	2017	Investigação de práticas experimentais na formação inicial e continuada de professores de química no agreste pernambucano	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pernambuco	D
SILVEIRA, Thiago Araújo da	2017	Análise das orientações conceituais e metas de formação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Ciências	Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco	T
SILVESTRE, Viviane Pires Viana	2016	Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid	Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (FL), Universidade Federal de Goiás	T
STANZANI, Enio de Lorena	2012	O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina	D
SIQUEIRA, Cesar Wagner Gonçalves	2017	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID e seus impactos sobre a formação inicial de professores	Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas do Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará	D
SCHREINER, Jackson Spohr	2016	A avaliação da aprendizagem na perspectiva do movimento CTS: um estudo na formação inicial de professores	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná	D
SOARES, Arilma de Sousa	2017	PIBID DANÇA na UFBA e na UFRN: Políticas de cooperação na experiência docente	Programa de Pós - Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia	D
SOUSA, Isabela Mascarenhas Antoniutti de	2013	Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização	Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	T

SOUZA, Camila Carvalho de	2017	Estudo das contribuições do Pibid para a formação de professores de química no Brasil: análise de produções acadêmicas no período de 2010-2015	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	D
SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de	2014	As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental	Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – Unesp/ Araraquara	D
TEIXEIRA, Aurora da Silva	2014	A concepção educacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID no contexto do pragmatismo	Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas	D
TESTI, Bruno Moreti	2015	Estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de química na UNESP	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara	D
TIBÚRCIO, Gabriela Santos	2015	Desafios e possibilidades do Pibid : uma análise das práticas docentes em educação ambiental de educadoras/es em formação inicial dos cursos de biologia e de educação física da Unesp de Rio Claro	Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais, Universidade Federal de São Carlos, Câmpus São Carlos	D
TINTI, Douglas da Silva	2012	PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC-SP	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	D
TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza	2017	Aprender a ser professor : contribuições da educação histórica na formação inicial de professores (PIBID História / UEL 2011-2013)	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina	D
TRINDADE, Ana Carla de Medeiros	2017	Formação de professores de história: memórias do subprojeto PIBID-história na UFRN/Ceres (2009-2014)	Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba	D
VERAS, Kleyane Moraes	2017	O Pibid no Desenvolvimento de Algumas Competências e Habilidades dos Futuros Professores de Química: Possibilidades de Mudanças Significativas no Ensino de Química?	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará	D
VIANA, Ana Valéria Roldán	2015	Tornar-se Professor de Artes Visuais: aportes do Pibid ao aprendizado da	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará	D

		Docência		
VICENTE, Marcelina Ferreira	2016	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – e a formação inicial de professores	Programa de Pós - graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente – SP	D
VIEIRA, Emannuella Santana	2016	A socialização profissional no programa de iniciação à docência: o processo de aquisição de um repertório de conhecimentos profissionais	Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco	D
VIEIRA, Andreia Cristina	2014	Um estudo sobre as contribuições do PIBID-FURB para a formação inicial de professores de matemática /	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Regional de Blumenau	D
VOGEL, Marcos	2016	Influências do PIBID na representação social de licenciandos em química sobre ser "professor de química"	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo	T
WOITOWICZ, Eliete	2016	A formação inicial de professores de geografia no PIBID/UNIOESTE Campus de Marechal Cândido Rondon-PR (2011-2015)	Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná	D
ZAQUEU, Ana Claudia Molina	2014	O programa institucional de bolsas de iniciação docência (PIBID) na formação de professores de matemática: perspectivas de ex-bolsistas	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Rio Claro	D
ZANZINI, Matheus Gibin	2016	Implicações do PIBID/CAPES no processo de socialização profissional docente de alunos de curso de Licenciatura em Química	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Bauru	D
ZIMMER, Denise Raquel	2016	As contribuições do PIBID de Língua Portuguesa para a formação contínua: entrelaçando competências e saberes docentes	Programa de Pós-Graduação "Stricto Sensu" em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná	D

Fonte: Autora (2018), com base nas teses e dissertações disponibilizadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores - Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis)

Pesquisador: ANDREIA CRISTINA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 75023017.4.0000.8113

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.386.032

Apresentação do Projeto:

A pesquisa possui como temática O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores e pretende investigar como se articula esta relação nas intenções declaradas nos documentos oficiais (Leis, Decretos, Portarias, Relatórios) e como ela se materializa nas ações desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência a partir da inserção destes nas escolas de educação básica.

Objetivo da Pesquisa:

Com o propósito de contribuir para ampliar o debate sobre o Pibid e a relação teoria e prática na formação inicial de professores foram definidos para a pesquisa os seguintes objetivos específicos:- descrever as políticas públicas para a formação inicial de professores no Brasil, introduzidas nos últimos 20 anos, a partir da publicação da LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e, analisar como as concepções de formação inicial subjacentes aos modelos teóricos de formação dos profissionais da educação básica concebem a articulação entre a teoria e a prática;- descrever o Pibid, considerando seus objetivos e forma de implementação bem como as intenções declaradas nos documentos oficiais sobre a articulação teoria e prática;- discutir como as experiências proporcionadas pelo Pibid articulam a relação teoria e prática na formação inicial de professores nos Subprojetos da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis;- apresentar e discutir quais têm sido os objetivos e resultados de estudos sobre o Pibid, por meio de um

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 º Bloco III º Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434

E-mail: cep@ueg.br

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.386.032

levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da BDTD no período de 2012 a 2016;- discutir a concepção de relação teoria e prática com base na literatura crítica;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa não existe desconforto ou riscos físicos. Entretanto, o desconforto que os participantes poderão sentir é de ordem emocional e/ou de possíveis riscos psicossociais (ex.; constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.), caso os participantes sintam qualquer um dos sintomas mencionados anteriormente poderão abandonar a pesquisa em qualquer tempo, bem como os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da sua participação na investigação em curso. Para minimizar o desconforto emocional e psicossocial dos participantes a coleta de dados ocorrerá durante as reuniões de formação nas dependências da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Câmpus Quirinópolis) e/ou nas escolas de Educação Básica em que eles desenvolvem as ações do Subprojeto, o deslocamento dos participantes e/ou a utilização de um espaço não familiar bem como a alteração na rotina pode causar algum tipo de ansiedade, por esta razão a coleta de dados será realizada com o cuidado de interferir minimamente na rotina dos participantes.

Também serão adotadas as seguintes medidas para amenizar os riscos:

- a garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos.
- a garantia de um local reservado para a realização das entrevistas e a liberdade para não responder questões constrangedoras ou que o participante não se sinta apto a responder.
- a garantia de que a pesquisadora está habilitada ao método de coleta dos dados com a técnica da entrevista.
- a garantia da divulgação pública dos resultados da pesquisa.
- a garantia da não violação dos documentos (questionários, TCLE e gravações das entrevistas).

BENEFÍCIOS

A pesquisa terá como benefícios uma importante contribuição para a educação e para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica, além disso, poderá contribuir para suscitar outros projetos de pesquisa que envolvam o Pibid e a relação teoria e prática, bem como, ampliar o debate sobre os problemas que historicamente tem contribuído para a baixa qualidade da educação brasileira e a desvalorização do trabalho docente. O estudo permitirá também uma

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 º Bloco III º Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO

CEP: 75.132-903

UF: GO

Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1434

E-mail: cep@ueg.br

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.386.032

reflexão sobre as políticas e práticas de formação de professores pós LDBEN 9.394/96 e isto trará benefícios tanto para os participantes quanto para os demais pesquisadores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Em consonância com as Resoluções do CNS, n. 466/2012 e n. 510/2016, o presente projeto submetido ao CEP/UEG atende aos fundamentos éticos e científicos pertinentes; respeita o participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; pondera entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; garante que danos previsíveis serão evitados; e mostra relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados neste protocolo todos os documentos de apresentação obrigatória, a saber:

- 1) Folha de rosto devidamente preenchida e assinada;
- 2) Termo de compromisso com a assinatura de todos os pesquisadores;
- 3) Anuência da instituição;
- 4) Cronograma atualizado dispondo de 60 dias para apreciação do CEP-UEG;
- 5) 6 Termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE);
- 6) Instrumento de coleta de dados (questionários e entrevistas);

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO e que o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar os relatórios ao CEP-UEG, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para a entrega do Relatório Final é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 º Bloco III º Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.386.032

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_986626.pdf	27/10/2017 17:51:21		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	atualizado_projeto_pesquisa.doc	27/10/2017 17:47:00	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Outros	atualizado_roteiro_entrevista_supervisor_pibid.doc	27/10/2017 17:27:50	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Outros	atualizado_questionario_supervisor_pibid.doc	27/10/2017 17:02:13	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Outros	atualizado_roteiro_entrevista_coordenador_pibid.doc	27/10/2017 16:48:08	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Outros	atualizado_roteiro_entrevista_bolsista_id.doc	27/10/2017 16:47:23	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Outros	atualizado_questionario_coordenador_pibid.doc	27/10/2017 16:44:45	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Outros	atualizado_questionario_bolsista_id.doc	27/10/2017 16:43:45	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	atualizado_tcle_questionario_supervisor_area_pibid.doc	27/10/2017 16:42:12	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	atualizado_tcle_questionario_coordenador_area_pibid.doc	27/10/2017 16:41:52	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	atualizado_tcle_questionario_bolsista_iniciacao_docencia.doc	27/10/2017 16:41:17	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	atualizado_tcle_entrevista_supervisor_area_pibid.doc	27/10/2017 16:40:46	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	atualizado_tcle_entrevista_coordenador_area_pibid.doc	27/10/2017 16:40:23	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	atualizado_tcle_entrevista_bolsista_iniciacao_docencia.doc	27/10/2017 16:39:53	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma_pesquisa_andreia.pdf	28/08/2017 10:25:59	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Declaração de	termo_compromisso_andreia.pdf	28/08/2017	ANDREIA CRISTINA	Aceito

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 e Bloco III e Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903

UF: GO Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1434

E-mail: cep@ueg.br

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.386.032

Pesquisadores	termo_compromisso_andreia.pdf	10:22:39	DA SILVA	Aceito
Outros	termo_anuencia_instituicao_andreia.pdf	28/08/2017 10:21:47	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_andreia.pdf	28/08/2017 09:47:24	ANDREIA CRISTINA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 17 de Novembro de 2017

Assinado por:
Luciana de Souza Ondeí
(Coordenador)

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 º Bloco III º Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO

CEP: 75.132-903

UF: GO

Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1434

E-mail: cep@ueg.br