

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AURORA DA SILVA TEIXEIRA

**A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSAS
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID
NO CONTEXTO DO PRAGMATISMO**

CAMPINAS

2014

AURORA DA SILVA TEIXEIRA

**A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSAS
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID
NO CONTEXTO DO PRAGMATISMO**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Mendonça

PUC-CAMPINAS

2014

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370 Teixeira, Aurora da Silva.

T266c A concepção educacional do Programa Institucional de Bolsas de
Iniciação à Docência – PIBID no contexto do pragmatismo / Aurora da
Silva Teixeira. - Campinas: PUC-Campinas, 2014.
191p.

Orientador: Samuel Mendonça.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Cam-
pinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Gradua-
ção em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação - Brasil. 3. Políticas públicas. 4. Teoria do
conhecimento. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católi-
ca de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

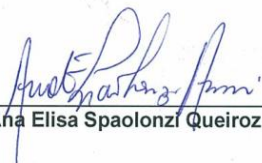
22.ed.CDD – t370

AURORA DA SILVA TEIXEIRA

A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID NO CONTEXTO PRAGMATISMO

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 19 de Dezembro de 2014.



Prof. Dra. Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis (UNICAMP)



Prof. Dr. José Artur Renda Vitorino (PUC-CAMPINAS)



Prof. Dr. Samuel Mendonça (Orientador - PUC-CAMPINAS)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas mais presentes em minha vida:

Minha mãe, pelo exemplo de vida que é.

Meu pai, o mais honesto de todos os pais.

Minha filha, guerreira desde a pequena infância.

Meu irmão José, companheiro de todas as horas.

Minhas irmãs, exemplos de garra e perseverança.

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens” (Provérbio africano).

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Samuel Mendonça,
pela confiança, pela oportunidade de trabalhar ao seu lado, por ser incentivador na superação dos meus limites, orientador e guia para o desenvolvimento desta pesquisa e construção dessa dissertação, pela paciência, apoio e atenção durante esses dois anos de trabalho.

À Profa. Dra. Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis,
pela infinita disponibilidade, pelos ensinamentos e por ser referência profissional na minha vida.

À Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios,
verdadeira companheira de pesquisa, sempre gentil, alegre e presente. Fez-me enxergar que existe mais que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação, mas vidas humanas.

Ao Prof. Dr. Adolfo Ignácio Calderon,
pelo olhar astuto, modelo de clareza e objetividade.

Ao Pro. Dr. Artur José Renda Vitorino,
pela disponibilidade para leitura de meu trabalho e pela colaboração.

À professora Lucinda Elisa Araújo Giraldo Biazzo.
Ela me ensinou grande parte do que sei hoje. Empréstou uma diversidade de livros de sua biblioteca particular e me apresentou a diversos autores. Foi lá, em Aguai, SP, cidade natal, que tomei gosto pelo ensino e pela educação pública deste país. Foi com ela que conheci: Bourdieu, Passeron, Luckesi, Freitas, Sanfelice, Paulo Freire, Hoffmann, Saviani, Freud, Piaget, Ferreiro, Vigotsky, Rousseau, Pestalozzi, Libâneo, Decroly, Sócrates, Platão, Maquiavel e tantos outros a perder de vista.

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932)

RESUMO

TEIXEIRA, Aurora da Silva. *A concepção educacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID no contexto do pragmatismo*. 2014. 166p. Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2014.

O presente trabalho analisa a concepção educacional de uma política pública da Diretoria de Educação Básica (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no contexto do pragmatismo. O problema da investigação está assim formulado: que concepção educacional está presente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na consideração do pragmatismo? A Capes, a partir de 2009, passou a criar políticas educacionais para o aprimoramento da Educação Básica, incluindo o Pibid. Na perspectiva filosófica, interessa investigar os pressupostos da concepção educacional presente no plano, por meio dos documentos oficiais e, como hipótese, investigar se a perspectiva de educação pragmática está presente, seja pela necessidade de preparar professores para a prática docente, seja do ponto de vista da organização da matriz curricular, pelo caráter prático da formação do professor. Não se pretende discutir a questão da formação docente, dado que este trabalho está alocado na linha de pesquisa de Políticas Públicas em Educação: buscase, antes, discutir e compreender a concepção educacional presente no Pibid, estudando-se, para tanto, seu processo de implementação, a partir dos dados oficiais. O método diz respeito à revisão da literatura, com destaque para a análise documental, compreendendo: relatórios, leis, editais, portarias e documentos da Diretoria de Educação Básica e da CAPES, documentos estes que se constituem como expedientes a serem analisados. Do ponto de vista do mérito, busca-se fundamentar e esclarecer a concepção pragmática educacional de John Dewey e, por meio dessa referência, uma análise da concepção do Programa é feita. Como resultado atingido, verificamos que a concepção educacional presente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência apresenta indícios do pragmatismo desenvolvido por John Dewey, recepcionado no Brasil pelos escritos de Anísio Teixeira.

Palavras-chave: Concepção Educacional, Políticas Públicas, Pibid, Capes, Pragmatismo, John Dewey.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Aurora da Silva. The educational concept of Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching - PIBID pragmatism context. 2014. 166p. Dissertation in Education - Pontifical Catholic University of Campinas, Human and Social Applied Science Center. Graduate Program in Education, Campinas, 2014.

This paper analyzes the educational concept of a public policy of the Basic Education Board (DEB) of Higher Education Personnel Training Coordination (CAPES), the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (Pibid), in the context of pragmatism. The problem of the investigation is worded as follows: educational concept that is present in the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (Pibid) in consideration of pragmatism? Capes, from 2009, went on to create educational policies for the improvement of basic education, including Pibid. The philosophical perspective, interests investigate the assumptions of this educational concept in the plan, through official documents and, as a hypothesis, investigate whether the pragmatic education approach is present, or the need to prepare teachers for teaching, from the point of view of the organization of the curriculum, the practical nature of teacher education. It is not intended to discuss the issue of teacher training, as this work is allocated in line for Public Policy Research in Education: the purpose of, first, discuss and understand the educational concept present in Pibid by studying, therefore, its implementation process, from official data. The method relates to the literature review, with emphasis on the analysis of documents, comprising: reports, laws, edicts, decrees and documents of the Basic Education Board and CAPES, which documents are constituted as expedients to be analyzed. From the point of view of substance, it seeks to support and clarify the educational pragmatic conception of John Dewey and through this reference, program design analysis is made. As result achieved, we find that the educational concept present in the Institutional Program Initiation Scholarships to Teaching presents pragmatism of evidence developed by John Dewey, approved in Brazil by the writings of AnisioTeixeira.

Keywords: Educational Design, Public Policy, Pibid, Capes, pragmatism, John Dewey.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Total de matrículas em cursos de licenciatura e bacharelado – censo 2011.	54
Gráfico 2. Percentual entre as escolas públicas participantes do Pibid em todo o país.	73
Gráfico 3. Percentuais de bolsistas no país, segundo os maiores programas, em 2011.	76
Gráfico 4. Números de bolsas do Programa Pibid.	78
Gráfico 5. Número de Instituições de Ensino Superior parceiras do Programa Pibid.	79
Gráfico 6. Distribuição de bolsas por Unidades Federativas.	80
Gráfico 7. Distribuição de bolsas por regiões.	81
Gráfico 8. Número de bolsas concedidas por área de conhecimento.	82
Gráfico 9. Número de bolsas concedidas por área de conhecimento.	83
Gráfico 10. Quantidade de Teses de Mestrado e Doutorado com o tema Pibid no Banco de Teses da Capes	91
Gráfico 11. Distribuição de teses por regiões do Brasil.	91
Gráfico 12. Distribuição de teses por Unidade Federativa.	92
Gráfico 13. Pibid: subprojetos por área (acima de 50).	95
Gráfico 14. Pibid: subprojetos por área (até 50).	95
Gráfico 15. Bolsistas em áreas onde há falta de professores.	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Trabalhos apresentados na Anped nacional de 2008 a 2013.....	34
Tabela 2. Repasse de recursos das políticas públicas em educação, de 2009 a 2013.....	65
Tabela 3. Pibid: evolução dos recursos executados.....	66
Tabela 4. Instituições de Educação Superior no Brasil, em 2011.....	74
Tabela 5. Instituições participantes do Pibid entre 2011 e 2014.....	74
Tabela 6. Evolução do Pibid em número de instituições e matrículas.....	75
Tabela 7. Bolsas relativas ao Pibid concedidas pela Capes em 2012.....	75
Tabela 8. Bolsas concedidas pelo Pibid e pelo Pibid diversidade em 2014.....	76
Tabela 9. Concessão de bolsas para coordenação de área de gestão por instituição.....	77
Tabela 10. Concessão de bolsa por subprojeto, para supervisão e coordenação de área.....	77
Tabela 11. IES, subprojetos e bolsistas do Pibid 2014.....	94
Tabela 12. Pibid: IES, campi, subprojetos e bolsistas por região.....	96
Tabela 13. Subprojetos da UFBA.....	110
Tabela 14. Subprojetos da Universidade Federal de Alfenas/MG.....	112
Tabela 15. Investimentos da Capes no Projeto da UNIFAL/MG.....	114
Tabela 16. Subprojetos da Universidade Federal de Santa Catarina/ SC.....	116
Tabela 17. Investimentos da Capes no Projeto da UFSC/ SC.....	118
Tabela 18. Subprojetos da Universidade Federal de Tocantins/ TO.....	119
Tabela 19. Investimentos da Capes no Projeto da UFSC/ SC.....	121
Tabela 20. Subprojetos da Universidade Federal de Goiás/ GO.....	122
Tabela 21. Recursos orçamentários executados por programa pela DEB – 2013.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Diferenças entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica.	18
Quadro 2. Análise documental: Portarias, Decretos, Editais e Leis.	24
Quadro 3. Conceitos de Projetos e Programas.	30
Quadro 4. Projetos institucionais analisados.	32
Quadro 5. Modalidades de bolsa	64
Quadro 6. Cursos de licenciatura inclusos no Programa Pibid.	81
Quadro 7. Trabalhos nacionais publicados na Anped, de 2008 a 2013, (GTs 05, 08 e 11) submetidos à análise de conteúdo.	85
Quadro 8. Teses de Mestrado e Doutorado do Banco de Teses da Capes	89
Quadro 9. Saberes dos docentes, de acordo com Tardif	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Organograma Pibid.	32
Figura 2. Capes – Estrutura da DEB.	41
Figura 3. Mapa do Brasil e distribuição de bolsas por Unidades Federativas...	80
Figura 4. Campi universitários, que operam o Pibid pelo Brasil.	96
Figura 5. Ações dos subprojetos da UNIFAL/ MG.	114

SUMÁRIO

RESUMO.....	19
LISTA DE GRÁFICOS.....	21
LISTA DE TABELAS	22
LISTA DE QUADROS	23
LISTA DE FIGURAS	23
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	39
Diretoria de Educação Básica da Capes: a dimensão das políticas públicas ..	39
1.1 A Educação Básica, a Diretoria de Educação Básica e a Capes	39
1.2 Panorama dos Programas da Diretoria de Educação Básica	43
1.3 Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	59
1.4 Pibid em foco: pesquisas, contribuições e principais desafios	72
CAPÍTULO 2	126
Concepção educacional e o pragmatismo de John Dewey	126
2.1 Trajetória de John Dewey	127
2.2. Concepção Educacional de John Dewey	131
2.3. Os alicerces do pragmatismo	142
CAPÍTULO 3	149
A Concepção Educacional do Pibid e o pragmatismo	149
3.1 Pragmatismo do Pibid	150
3.2 Incidência do termo experiência no Pibid.....	151
3.3 O aprimoramento do Pibid enquanto política pública	163
3.4 A concepção educacional presente no Pibid.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	178

INTRODUÇÃO

"Solenemente prometo, no desempenho de minha profissão de educadora, transmitir com lealdade, integridade e honestidade os ensinamentos humanos e científicos que façam dos jovens a mim confiados, profissionais e cidadãos conscientes, responsáveis e inteligentes. Se criar homens eu conseguir, sentir-me-ei realizada. Assim prometo." (JURAMENTO DO MAGISTÉRIO, Verão de 1996)

A presente investigação é fruto de longa reflexão pessoal sobre a formação docente em nosso país. Sempre tive¹ uma postura curiosa sobre a formação docente, desde que assumi a meta de ingressar no serviço público no magistério, após a formação em nível médio na cidade de Aguaí, SP. Advinda do Ensino Supletivo do 1º grau, ingressei no Magistério em 1992 e o concluí em 1996: naquele ano, embora contássemos com o fato histórico da publicação da nova LDB, a Lei nº 9.394/96, a inserção no mundo do magistério, pelo menos naquela cidade, ainda se convertia por meio de apadrinhamento, as escolas de ensino fundamental eram todas do Estado, pois ainda não havia começado o sistema de municipalização, e somente um reduzido número de recém-formadas conseguiam cadastrar-se nas escolas para a substituição, porque os diretores tinham autonomia para cadastrar quem quisessem. A substituição era o primeiro passo para o ingresso na carreira docente. Dessa maneira, enfrentei inúmeros concursos públicos para os primeiros anos do Ensino Fundamental em todas as cidades vizinhas. Finalmente, ingressei na cidade de Louveira em 1998 e, concomitantemente, em Valinhos e Vinhedo, em 1999, embora todos os concursos públicos dos quais participei tivessem me convocado para a tão sonhada "vaga". Porém, o concurso da cidade de Valinhos me deixou muito intrigada: queria saber a todo custo porque eu teria sido a primeira colocada em meio a mais de quatro mil inscritos. Fiz várias pesquisas autônomas, as vertentes pareciam infundáveis: seria a qualidade da prova? Seria a formação diferenciada dos concorrentes, dentre os quais a maioria possuía nível superior? Qual fator teria me beneficiado? Diante de tantas dúvidas, comecei a estudar para a inserção no nível superior. Em

¹ Para essa reflexão, é necessário que o texto se apresente em primeira pessoa.

nenhum momento fiz vestibulares para escolas particulares ou outras: minha expectativa e minhas inscrições sempre se voltaram ao vestibular da Unicamp, por considerar essa instituição a base do nível nacional de formação, embora eu saiba, hoje, que minha opinião provinha somente fruto de reflexões muito subjetivas. Ingressei em 2002 na Unicamp e concluí a graduação em 2005, com pesquisas relacionadas à formação docente nas licenciaturas dentro da própria universidade. Em 2010 ingressei como gestora na cidade de Itatiba, SP e tive o privilégio de receber os licenciandos pibidianos do curso da Pedagogia da Universidade São Francisco. Vivenciei o Programa Pibid dentro da escola por dois anos, e foi essa vivência da formação docente por meio do Programa que me inspirou a ingressar no Mestrado e estudar a política pública personificada pelo Pibid, assim como a concepção de educação implícita em suas diretrizes.

A pesquisa ora apresentada enveredou-se pelas políticas públicas na área de formação docente, conforme foi se tornando claro diante de meus olhos, que essa última se dá em decorrência da implementação das primeiras. Esta dissertação tem por propósito investigar, analisar e refletir sobre uma política pública da Diretoria de Educação Básica (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), especificamente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. Pretende discutir e compreender a concepção educacional presente no Pibid, bem como investigar os processos de sua implementação para, a partir dos dados oficiais, compreender a concepção educacional a ele subjacente e que se configura no problema formulado, o qual norteou todo o texto. O Pibid é uma política pública voltada para a formação docente inicial, que considera os alunos pibidianos e a formação continuada quando pensada na constante formação do professor já atuante na sala de aula, alocado dentro das escolas públicas, as quais recebem os alunos dos cursos de licenciatura.

A presente investigação também se justifica pela necessidade de discussão acerca da influência das propostas educacionais e das políticas públicas na área de formação de professores com vistas à melhoria da qualidade de ensino no contexto da atual educação brasileira, principalmente da Educação Básica. Nessa perspectiva, a formação, a qualificação e a

valorização² do magistério dizem respeito a um grande desafio para toda a sociedade, haja vista, neste início do século XXI, a já instalada “crise no campo educacional devido à falta de professores em todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2008). O governo federal tem realizado ações para minimizar a situação, (BRASIL, 2006; 2007, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2009, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2009e), sendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência uma das políticas públicas implementadas nos últimos anos.

Há muitas acepções a respeito do conceito de política pública. Dessa maneira, reportamo-nos a Souza (2003) para conceituar o termo e concordamos com a síntese por essa autora construída, a partir da revisão da literatura, quando diz que “é um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos” (SOUZA, 2003, p. 12). Os efeitos específicos sempre virão de objetivos específicos pré – determinados, “sobre os quais implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, porquê e que diferença faz (SOUZA, 2003, p. 12).

Souza (2003) afirma que “política pública é um ramo da Ciência Política” (SOUZA, 2003, p. 12). Dessa maneira, é necessário enveredar-nos nessa perspectiva para entender a política pública numa categoria analítica, na qual “as políticas públicas arregimentam esforços para evidenciar as séries de

² Prevista no artigo 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988 (CF-88), o qual determina como princípio educacional a garantia, na forma da lei, de planos de carreira para o magistério público e piso salarial profissional, além de ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assim como, igualmente, prevê o artigo 5º da Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial nacional do magistério da educação básica. Assim, o valor de R\$ 950,00, definido para 2008, passou a ser de R\$ 1.132,40, em 2009. A promulgação da Lei nº 11.738, de 2008, que institui o piso salarial para o magistério, além de definir carga horária para atividades complementares, tais como planejamento escolar e pedagógico, é outra política de valorização da profissão. Apesar da legislação, em 2012, segundo informações disponibilizadas no site da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 10 estados brasileiros não pagavam nem aplicavam a Lei do Piso e outros 11, não a cumpriam integralmente. Esses dados se referem ao momento posterior à decisão do Tribunal de Justiça ter considerado constitucional essa legislação. Além dos estados que não pagam o piso, muitos estão incluindo nesse montante as gratificações que já existiam, alterando o sentido da Lei e, dessa forma, não atribuindo aos docentes nem o valor mínimo estipulado pela legislação em vigor. Não pagam o piso: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe. Não cumprem a lei na íntegra: Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, São Paulo, Tocantins. Cumprem a lei na totalidade: Acre, Amapá, Distrito Federal, Mato Grosso e Rondônia. Não informado: Rio de Janeiro (CNTE, 2013). O valor do Piso, em 2013, era de R\$ 1.567, com base na Portaria 1.495. A CNTE informa que o valor do Piso em janeiro de 2013, equivalia a R\$ 2.327,81 (MAUÉS; SOUZA. 2009, p.14).

ações e comportamentos que dão corpo a intervenções orientadas” (SOUZA, 2003, p. 12), considerando que, após cada intervenção, é preciso haver oportunidade de análise de “seus sentidos, repercussões e impactos nas dimensões acadêmicas e sociais” (SOUZA, 2003, p. 12).

Para Assis (2012), “as políticas públicas visam trazer equidade, configurando-se como uma verdadeira distribuição de desigualdades pela igualdade de oportunidades” (ASSIS, 2012, p. 39). É importante ressaltar também que toda política pública, seja ela educacional ou não, é formulada por um cidadão, e assim podemos recorrer novamente a Assis (2012), quando diz: “A política pública é, antes de aplicação de regras jurídicas de interpretação, uma decisão política, tomada por um representante da sociedade” (ASSIS, 2012, p. 86).

Entendemos que o Pibid diz respeito a uma política pública exatamente na medida em que nasceu com o intento de servir de intervenção orientada para a qualificação da formação de professores. O foco educacional aponta para uma especificidade da política pública e, neste sentido, focaremos uma política pública educacional, de forma que mais uma vez citamos Assis (2012), ao observar que:

(...) as políticas públicas educacionais são, portanto, fruto das discussões legislativas e promulgações de suas normas, dos atos administrativos à luz das normas vigentes no ordenamento jurídico, e das decisões políticas, ficando a cargo do Poder Judiciário, juntamente com o Ministério Público, a contribuição com a efetivação da política. (ASSIS, 2012, p. 82)

Do mesmo modo, recorreremos a Perez (2010) para explicar o porquê de estudar as políticas públicas educacionais:

(...) é importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. Também é importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e se são exitosas. Para tanto, têm sido desenvolvidos modelos teoricamente consistentes, visando enfrentar e compreender essa complexidade. (PEREZ, 2010, p. 1180)

A presente pesquisa foi elaborada à luz de pressupostos filosóficos advindos do pragmatismo de John Dewey (1859-1952), dado se tratar de autor

importante para a Política de Administração Educacional brasileira, que influenciou a trajetória intelectual de Anísio Teixeira. Importante ressaltar que em nenhum momento deixamos de pensar política pública a partir de suas nuances e de suas fases específicas, como reitera Perez (2010), “de que ainda continua valendo a distinção das fases da política (agenda, formulação, implementação e avaliação)” (PEREZ, 2010, p. 1181). Porém, aqui focaremos a implementação do Pibid, considerado neste trabalho, como política pública de governo e não como política pública de Estado, diante da possibilidade da descontinuidade ao findar o governo partidário. Considerando as proposições de Perez (2010), quando relata que a educação tornou-se “nos últimos vinte anos, uma arena de acirrados conflitos e interesses com uma política de grandes orçamentos – do governo federal, dos estados e dos municípios” (PEREZ, 2010, p. 1180), ao pesquisar sobre políticas públicas, tentamos entender a complexidade na qual se envolvem, com o intuito de “reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona e investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas” (PEREZ, 2010, p. 1180). Para Perez (2010), a fase do processo de implementação de políticas públicas pode ser “chamada “caixa preta” do processo da política e firmou-se como um campo muito fértil de pesquisa” (PEREZ, 2010, p. 1180, grifos do autor).

Evidenciamos nossa preocupação com o campo das políticas públicas, principalmente com a fase da implementação, por observarmos lacunas e concordarmos com Perez (2010), quando diz que a fase da implementação dessas políticas, é considerada uma “caixa preta” Perez (PEREZ, 2010, p. 1182). Também é possível observar que a pesquisa nesse campo, principalmente no âmbito das avaliações das “políticas, programas e projetos sociais e educacionais foi incorporada, de fato, à agenda governamental brasileira no início dos anos de 1990” (PEREZ, 2010, p. 1183). Entre os modelos e esforços para combiná-los, identificam-se quatro paradigmas da implementação de políticas, segundo Matland: implementação administrativa (baixo conflito e baixa ambiguidade); implementação política (alto conflito e baixa ambiguidade); implementação simbólica (alto conflito e alta ambiguidade); e, finalmente, implementação experimental (baixo conflito e alta ambiguidade) (MATLAND *apud* PEREZ, 2010, p. 1187).

Consideramos que as ideias pedagógicas de John Dewey tiveram uma importante influência sobre a educação brasileira. Nosso estudo estabelece dois momentos distintos que acentuam essa influência. O primeiro deles é, sem dúvida, o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932), quando se mostra significativo o aspecto político das ideias deweyanas no Brasil, mormente, por meio da atuação de Anísio Teixeira (1900-1971). Coube ao eminente educador brasileiro a tradução das principais obras de Dewey para a língua portuguesa, bem como a difusão das ideias deweyanas na educação brasileira. Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, daí sua estreita relação com o pensamento do filósofo norte-americano. Outro momento da influência deweyana na educação brasileira é a década de 1990, no qual John Dewey não aparece de forma tão direta e explícita como na década de 1930, mas sim, é retomado a partir de conceitos fundamentais do seu legado, como a noção de pensamento reflexivo. A primeira fase da influência de Dewey na educação brasileira se acentua mais no aspecto político, na tentativa de formação de uma escola pública e laica para o Brasil. Já na segunda fase, o educador norte-americano aparece atrelado à formação de professores, em especial com o conceito de Professor Reflexivo difundido por autores como Antônio Nóvoa (1999; 1992; 2009; 1999; 2009; 2004; Donald Schön (1995; 2000) e Peter McLaren (1997), entre outros. São autores estrangeiros que trazem Dewey novamente para o Brasil, a partir da área de formação de professores. Portanto, nessa fase, se sobressai o aspecto pedagógico em detrimento do político (SOUZA; MARTINELLI. 2009, p. 161).

De forma específica, pretendemos apresentar e discutir o contexto das políticas públicas da Diretoria de Educação Básica da Capes, especialmente o Pibid; investigar o contexto do pragmatismo educacional de John Dewey por meio da obra de Anísio Teixeira e examinar a concepção educacional presente no Pibid a partir dos pressupostos do pragmatismo.

Sistematizamos o caminho a ser perseguido pela investigação a partir da definição de método de Marconi e Lakatos (2010), que diz:

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o

caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 65)

O método diz respeito à revisão da literatura sobre a temática da política pública em Educação, especificamente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Para esta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa³, que consistiu no levantamento de documentos, da legislação sobre o tema e revisão bibliográfica, nos termos utilizados por Gil (2002) sobre pesquisa bibliográfica e documental. O estudo tem seu enfoque na pesquisa bibliográfica, a qual entendemos como um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema (RUIZ, 1991), considerando como fator primordial que a pesquisa requer a análise de documentos dispersos, os quais deverão ser juntados para dar legitimidade ao tema pesquisado. Como vimos, podemos considerar a metodologia de pesquisa de suma importância para que haja êxito na conclusão de um trabalho. De maneira que concebemos a definição enunciada por Ghedin e Franco (2011):

[...] a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/ compreensão/ interpretação do empírico inicial. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 107):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença entre ambas está na natureza das fontes, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 1. Diferenças entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica.

Pesquisa Documental	Pesquisa Bibliográfica
A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na	A pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto. São os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas (GIL, 2008, p. 70). “A pesquisa bibliográfica consiste no

³ “No plano metodológico a querela entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa absorve certas cabeças. Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (BARDIN, 1977, p. 21).

<p>exploração das fontes documentais, que se mostram em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. etc. (GIL, 2008, p. 70).</p> <p>“Um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar em estágio ulterior, a sua consulta e referenciação” (BARDIN, 1977, p. 45).</p>	<p>levantamento e análise de material já elaborado, por outros autores sobre um determinado tema, particularmente aquele produzido e divulgado através de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 50).</p> <p>“A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem se torna particularmente importante quando o problema da pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço” (GIL, 2002, p. 50).</p>
---	--

Fonte: autoria própria

Dessa maneira, recorreremos à análise documental visando à construção de dados e informações para serem estudados por meio de categorias, ao que Bardin (1997) intitula Análise de Conteúdo:

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo “se organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (BARDIN, 1977, p. 95). Dessa maneira, para organizarmos a pesquisa de forma criteriosa, fizemos uma busca refinada nos bancos de Teses e Dissertações da Capes usando como indexador a palavra Pibid, também procuramos evidências do programa nos trabalhos apresentados na Anped Nacional, nos documentos expedidos pela Diretoria de Educação Básica e pela Capes, sempre delimitando a filosofia da educação com referencial teórico, mais especificamente o pragmatismo de John Dewey. As informações foram coletadas em Editais, Leis, Pareceres e Portarias expedidos pelo Ministério de Educação e Cultura e pela Diretoria de Educação Básica. São documentos oficiais produzidos pelo governo federal desde 2007 até os dias atuais, os quais normatizam e definem políticas públicas para a formação dos professores no Brasil, especificamente do Pibid, ora estudado. A pesquisa com análise documental consiste no levantamento junto a fontes

primárias e secundárias, de documentos oficiais relacionados ao Pibid, por entendermos que:

“(...) os documentos constituem uma fonte de pesquisa estável e rica, pois permanecem através do tempo, podendo servir de base a diferentes estudos, dando assim mais estabilidade aos resultados obtidos” (CAPPELLETTI; ABRAMOWICZ, 1986, p. 223).

Para localizar os documentos – Editais, Leis, Pareceres e Portarias – expedidos pelo Ministério de Educação e Cultura, pela Diretoria de Educação Básica e pelo governo federal, relacionados ao programa estudado, foi necessário fazer a busca utilizando a ferramenta digital de busca Google, com o indexador Pibid. Aos poucos, os documentos foram sendo localizados, como previsto, nos sites dos referidos órgãos: Ministério da Educação, da Capes, da Diretoria de Educação Básica.

Em seguida, fizemos uma pré-análise do material coletado. De acordo com Bardin (1977), “a pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais” (BARDIN, 1977, p. 95). A organização do material foi uma etapa árdua, pois para entender o que de fato acontece nas políticas públicas na área de formação docente foram necessárias horas de leitura de todo o material coletado e organização cronológica dos editais, pareceres e portarias do Ministério da Educação, da Diretoria de educação Básica e da Capes. Somente após a ordenação cronológica, com clara distinção entre qual programa de governo foi lançado antes e qual foi lançado depois, é que foi possível começar a analisar o programa Pibid, objeto deste estudo.

De acordo com Bardin (1977), a organização de material coletado, propriamente dita, ocorre por meio de quatro etapas distintas:

(a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referência dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise. (BARDIN, 1977, p. 95)

Após a organização do material foi possível dar início à sua exploração, o que para Bardin (1977), constitui a segunda fase da análise documental, que

(...) consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase. (BARDIN, 1977, p. 95)

Na organização do material fizemos a classificação de todos os registros coletados. Ao encontrar os documentos, foi necessário fazer primeiramente a classificação por ordem cronológica de publicação dos Pareceres, das Portarias, Leis e Decretos. Após essa classificação, foi possível elencar cronologicamente qual programa o governo lançou primeiro e assim sucessivamente, tal qual foram elencados no início do capítulo um desta pesquisa. Somente depois, foi possível classificar e apresentar em diferentes quadros, expostos no decorrer desta dissertação, quais foram os documentos encontrados nos sites do Ministério de Educação, da Diretoria de Educação Básica e da Capes, complementados por documentos encontrados no site da Anped Nacional e solicitados às universidades federais.

Ainda nessa fase, foi necessário procurar por referências bibliográficas sobre o tema pesquisado. Houve verificação de todos os arquivos das bibliotecas da PUC Campinas e da Unicamp, incluindo a Faculdade de Educação da Unicamp e a Biblioteca Central da instituição. Foi nesse último acervo que encontramos uma publicação sobre o Programa Pibid, elaborado pela Universidade Federal de Alfenas, organizado por Gomes e Felício (2012), sendo este o único livro encontrado nas três bibliotecas pesquisadas. Ainda assim, havia a curiosidade de saber mais sobre o programa e sobre o que as

pessoas envolvidas pensam sobre ele. Nessa perspectiva, continuamos as pesquisas no Google, e foi uma surpresa encontrar o livro da Universidade Estadual de Londrina, com o título “O Movimento da Ação Docente no Ensino Fundamental I”, organizado por Oliveira, Lugle e Aguiar (2013) e “composto por sete partes e anexos, além da apresentação e cada parte reúne textos de um subprojeto”. Os textos, escritos por supervisores e alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, apresentam as atividades planejadas dos subprojetos⁴ inseridos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência⁵ realizadas entre 2011 e 2013” (OLIVEIRA, LUGLE e AGUIAR, 2013, p. 14). Ao entrarmos em contato com as organizadoras dos textos publicados, uma delas, a sra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira, se prontificou a enviar um exemplar via correio para a pesquisa, de forma gratuita, o qual recebemos em agosto/2014. O livro foi publicado em 500 exemplares os quais foram distribuídos nas escolas municipais de Londrina e disponibilizados nas bibliotecas da cidade, com o objetivo de difundir a experiência dos pesquisadores e estudantes da área de Educação da Universidade Estadual de Londrina, junto ao Pibid.

A terceira fase da pesquisa, para Bardin (1977), “diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados” (BARDIN, 1977, p. 95). Foi nessa fase que

⁴ Os subprojetos são: 1) As lentes captam o que o coração sente, 2) Projeto recreio, 3) Jornal na escola, 4) Litemática: resolver problemas não é problema, 5) Outros olhares, outras histórias: os Kaingang e os Guarani no contexto da colonização e da atualidade e na criação do Blog “A Pedagogia no Pibid” (OLIVEIRA, LUGLE e AGUIAR, 2013, p. 14).

⁵ Na UEL, o PIBID começou em 2009 com 06 subprojetos, depois, em 2011, foi ampliado e passou a abranger todas as licenciaturas, contando atualmente, com 16 subprojetos, um Interdisciplinar (Biologia, Geografia, Música e Pedagogia) e mais 15 que envolvem todas as licenciaturas da UEL, nas seguintes áreas: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática, Música, Pedagogia e Química. O PIBID é estruturado em subprojetos, cada um deles constituído, em média, por 3 coordenadores de área [docente da UEL], 6 supervisores [professores da escola básica pública] e por 60 bolsistas de iniciação à docência [estudantes das licenciaturas]. Do programa, participam atualmente 788 estudantes-bolsistas de iniciação à docência, 121 professores-supervisores da educação básica e 41 professores-coordenadores de área da UEL, sendo que nas atividades desenvolvidas pelos subprojetos, a pretensão é envolver aproximadamente 20 mil estudantes da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio da educação regular, profissional e de jovens e adultos), matriculados em 48 escolas estaduais e municipais de Londrina e Região (UEL, 2013).

voltamo-nos à reflexão acerca do foco da pesquisa e assim categorizamos e conceituamos a concepção pragmatista de Dewey, para posteriormente, enveredar-nos pelas leituras e releituras dos documentos expedidos pelos diversos órgãos de formação e pesquisa, tais como o Ministério da Educação e Cultura, Capes e universidades, à busca de evidências relacionadas com o pragmatismo deweyano. Para Bardin (1977), é nessa fase da pesquisa que “ocorrem a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 1977, p. 95).

Os documentos analisados na pesquisa e encontrados nos sites do Ministério da Educação e da Capes estão expostos no quadro 02, a seguir:

Quadro 2. Análise documental: Portarias, Decretos, Editais e Leis.

Documento	Ano de publicação do documento
Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	1996
RESOLUÇÃO nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.	1997
Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF: <i>Diário Oficial da União</i> de 10.01.2001.	2001
RESOLUÇÃO/ FNDE/CD/ nº 044, de 29 de dezembro de 2006. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE, no exercício de 2006.	2006
Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF: <i>Diário Oficial da União</i> de 25.04.2007.	2006
Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de que trata a Lei 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autorizam a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.	2007
DECRETO nº 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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.	2007
Edital MEC/Capes/FNDE nº 01/2007 – para instituições federais de ensino superior – IFES.	2007
Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, publicada no DOU de 13/12/2007, cria o Pibid.	2007
Portaria normativa nº 02, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.	2007

BRASIL, 2007d. EDITAL MEC/Capes/FNDE nº 01/2007, de 12 de dezembro de 2007. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). O Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), a Fundação Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tornam público e convocam os interessados a apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência, no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), para instituições federais de ensino superior (IFES), de 12 de dezembro de 2007 – Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_Pibid.doc	2007
DECRETO nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação básica e da educação superior, o qual é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).	2008
Portaria nº 122, de 16/09/2009, publicada no DOU de 18/09/2009, dispõe sobre o Pibid no âmbito da Capes.	2009
DECRETO nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf	2009
Parecer nº 08/2008 - Sobre a Segunda Licenciatura, de 30 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer-CNE-nº 008-2008-Sobre Segunda Licenciatura.pdf	2009
RESOLUÇÃO nº 01, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública, a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.	2009
PORTARIA nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	2009
PORTARIA NORMATIVA nº 09, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação (Parfor).	2009
Edital Capes nº 02/2009. Dirigido a instituições federais e estaduais de ensino superior.	2009
RESOLUÇÃO nº 49, de 10 de setembro de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil.	2009
Portaria nº 136, de 01/07/2010. Altera a modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao Pibid.	2010
Portaria nº 72, de 09/04/2010. Estende o Pibid às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.	2010
Edital nº 18/2010 Capes, publicado no DOU de 13/04/2010; Edital 18/2010 Capes, publicado no DOU de 13/04/2010	2010
DECRETO nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e dá outras	2010

providências.	
Edital Capes nº 18/2010. Dirigido a instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.	2010
Edital conjunto nº 02/2010 Capes/ Secad. Dirigido a instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo. Edital nº 01/2011. Dirigido a instituições públicas em geral (IPES).	2010
PORTARIA nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o Pibid, no âmbito da Capes.	2010
PORTARIA nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Normas Gerais do Pibid.	2010
PDE (2010). Disponível em: gestão 2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_55.php . Acesso em 02 de maio de 2014.	2010
Portaria nº 1.087, de 10 de agosto de 2011. Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais.	2011
Resolução do Comitê Gestor do MEC nº 01, de 17 de agosto de 2011 – Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica.	2011
Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas	2012
Resolução nº 03, de 7 de dezembro de 2012. Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Licenciatura para Professores em Exercício na Educação Básica Pública, a ser coordenado pelo MEC.	2012
Edital nº 61/2013 publicado no DOU em (27/07/2013), Portaria 096, de 18 de julho de 2013.	2013
Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013. Regulamento Pibid.	2013
Manual Operativo do Parfor, disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf	2013
Capes - http://www.capes.gov.br/36-noticias/6706-novo-edital-do-pibid-aprova-284-projetos-e-deve-alcancar-87-mil-bolsistas	2013
Capes – Disponível em: (http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_55.php) acesso em 04/01/2014	2013

Fonte: autoria própria

Os documentos analisados serviram de base para percebermos como se deu o caminhar do governo federal nas questões das políticas públicas relacionadas à formação docente nos últimos anos e nos deu evidências das possíveis possibilidades de estudo sobre o tema pesquisado. São documentos referentes à normatização, regulamentação e implementação dos diversos programas do governo federal relacionados à formação docente, com enfoque específico a partir do ano de 2007, quando foi implementado o Pibid.

Para entendermos a hierarquia entre as leis, resoluções, decretos e portarias recorreremos a Venosa⁶ (2009), o qual discorre sobre a hierarquia das normas institucionais e diz:

(...) em linhas gerais, a Constituição como lei maior; as emendas constitucionais; leis complementares; leis ordinárias; leis delegadas; medidas provisórias; decretos legislativos; resoluções, decretos e provimentos; normas convencionais em geral, como ordens de serviço e portarias e sentenças. (VENOSA, 2009, p. 79)

De acordo com Venosa, é “no Estado moderno no qual convivem os três Poderes, a lei e a norma escrita de Direito, aprovada pelo Poder Legislativo e sancionada pelo Poder Executivo” (VENOSA, 2009, p.79). Isto é, no Brasil vigoram os três poderes – Legislativo, Executivo e Judiciário – sendo importante aqui especificar que o “Poder Legislativo Federal é bicameral, ou seja, compostos por duas casas: Câmara dos Deputados Federais e Senado Federal, compondo o Congresso Nacional” (BITTENCOURT; CLEMENTINO, 2012, p. 02).

De acordo com Bittencourt⁷ e Clementino⁸ (2012), cada norma institucional tem uma definição específica que a categoriza na hierarquia das normas, sendo elas:

Lei complementar – as hipóteses de regulamentação da constituição por meio de lei complementar estão taxativamente previstas na CF. Sempre que a constituição quiser que determinada matéria seja regulamentada por lei complementar, expressamente, assim requererá. Na maior parte das vezes, a matéria tratada por lei complementar se refere a segurança pública ou de ordem financeira. As leis complementares são aprovadas por votação da maioria absoluta.

⁶ Sívio de Salvo Venosa foi juiz no Estado de São Paulo por 25 anos. Aposentou-se como membro do Primeiro Tribunal de Alçada Civil, passando a integrar o corpo de profissionais de grande escritório jurídico brasileiro. Atualmente, é consultor e assessor de escritórios de advocacia. Foi professor em várias faculdades de Direito no Estado de São Paulo e professor convidado e palestrante em instituições docentes e profissionais em todo o país, além de membro da Academia Paulista de Magistrados.

⁷ Priscila de Oliveira Stuque Bittencourt: advogada é especialista em Direito e Processo do Trabalho pela PUC/ SP e professora universitária.

⁸ José Carlos Clementino é advogado, especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo CEUNSP e professor universitário.

Lei ordinária – o campo por elas ocupado é residual, ou seja, tudo o que não for regulamentado por lei complementar, decreto legislativo, resoluções será regulamentado por lei ordinária. As leis ordinárias serão aprovadas por votação da maioria simples de seus membros.

Decreto Legislativo - Espécie normativa utilizada nas hipóteses de competência exclusiva do Congresso Nacional. Ou seja, todos os atos descritos abaixo devem ser autorizados pelo congresso nacional por meio de decreto legislativo.

Resolução Por meio de resoluções regulamentar-se-ão as matérias de competência privativa da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Ou seja, todos os atos descritos abaixo devem ser autorizados pela câmara dos deputados ou pelo senado federal por meio de resolução.

Decretos São expedidos pelo Presidente de República, para dar fiel execução a uma lei já existente, e dispor sobre a organização da administração pública.

Portaria É o instrumento pelo qual Ministros ou outras autoridades de alto escalão expedem instruções sobre procedimentos relativos à organização e funcionamento de serviços e, ainda, podem orientar quanto à aplicação de textos legais. (BITTENCOURT; CLEMENTINO, 2012, pp. 5-9)

O estudo sobre a hierarquia das normas institucionais fez-se necessário para um possível entendimento sobre a distinção entre as políticas públicas de governo e políticas públicas de Estado. É importante ressaltar que o Programa Pibid é uma política pública de Estado do governo federal, uma vez que foi criado em 2007 como uma política pública de governo, com a Portaria Normativa nº 38 de 12/12/2007, sendo regulamentado em 2009, no âmbito da Capes, pela Portaria Normativa nº 122, de 16/09/2009. Porém, em 2010 foi regulamentado pelo governo federal com o Decreto nº 7.219, de 24/06/2010. De acordo com Bittencourt e Clementino (2012), os “Decretos são expedidos pelo Presidente da República, para dar fiel execução a uma lei já existente, e dispor sobre a organização da administração pública” (BITTENCOURT; CLEMENTINO, 2012, p. 06). Para Lenza (2012):

os decretos que veiculam ato normativo também devem sujeitar -se ao controle de constitucionalidade exercido pelo Supremo Tribunal Federal. O Poder Legislativo não detém o monopólio da função normativa, mas apenas de uma parcela dela, a função legislativa” (ADI 2.950 -AgR, Rel. p/ o acórdão Min. Eros Grau, j. 06.10.2004, DJ de 09.02.2007) (LENZA, 2012, p. 292)

Dessa maneira, entendemos que a partir do momento que o Presidente da República decretou as normas sobre o Programa Pibid em 2010,

o programa deixou de ser programa de governo para ser programa de política pública de Estado, considerando que o Decreto nº 7.219, de 24/06/2010, é um ato normativo do governo federal para organização da administração pública referente à formação docente no país e não fere a constitucionalidade⁹ do texto da Constituição Federal de 1988. Para ocorrer a suspensão por declaração de inconstitucionalidade de qualquer lei ou decreto é necessário julgamento do Superior Tribunal Federal, o que não é tão simples assim.

A seguir, para permitir a compreensão do Pibid, foram necessárias inúmeras leituras dos programas lançados paralelamente, no mesmo tempo histórico, já que o Pibid, objeto da pesquisa, é uma entre um leque de ações governamentais na temática relacionada à educação brasileira nesse período. Todos os documentos do quadro 02 foram utilizados com a finalidade de construir uma visão panorâmica da criação da Diretoria de Educação Básica do Ministério da Educação, após 2007, e para a compreensão do Pibid desde a sua implementação até os dias atuais, no que se refere às políticas públicas do governo federal. Após análise minuciosa do material coletado, entendemos que cada universidade deveria encaminhar para a Capes um projeto institucional, se quisesse ser parceira do programa. Nesse ponto, percebemos a necessidade de especificar os conceitos de “programa” e de “projeto”, com os quais passaríamos a trabalhar, assim como estabelecer quais seriam os projetos analisados.

Elencamos no quadro a seguir, alguns conceitos de projetos e programas para melhor definição e distinção entre as palavras programa e

⁹ A questão de constitucionalidade há de ser suscitada pelas partes ou pelo Ministério Público, podendo vir a ser reconhecida *ex officio* pelo juiz ou tribunal. Todavia, perante o tribunal, a declaração de inconstitucionalidade somente poderá ser pronunciada "pelo voto da maioria absoluta de seus membros ou dos membros do órgão especial", disciplinado no artigo 144º, V, da Constituição de 1969. A exigência de maioria absoluta dos votos para a declaração de inconstitucionalidade de leis pelos tribunais, introduzida pela Carta de 1934 (art. 179) e reproduzida nas subsequentes (CF de 1937, art. 96; CF de 1946, art. 200; CF de 1967/1969, artigo 116º; CF de 1988, artigo 97º), deu ensejo a acesa polêmica sobre a possibilidade de o juiz singular pronunciar-se sobre a inconstitucionalidade. (...) É verdade que a expressão utilizada pelo constituinte de 1934 (art. 91, IV) e reiterada nos textos de 1946 (art. 64) de 1967/1969 (art. 42, VII) e de 1988 (art. 52, X) - *suspender* a execução de lei ou decreto - não é isenta de dúvida. Originariamente, o substitutivo da Comissão Constitucional chegou a referir-se à "revogação ou suspensão da lei ou ato". Mas a própria *ratio* do dispositivo não autoriza a equiparação do ato do Senado a uma declaração de ineficácia de caráter prospectivo. (MENDES, 1999, pp. 29-30)

projeto, uma vez que o Programa Pibid é elaborado pela Capes, e os projetos institucionais, por sua vez, elaborados pelas Instituições de Ensino Superior interessadas em participar do programa.

Quadro 3. Conceitos de Projetos e Programas.

Projetos	Programas
<p>“Projeto é um trabalho com datas de início e término previamente estabelecidas, com coordenador responsável, resultado final pré-determinado e no qual são alocados recursos necessários para o seu desenvolvimento”. (OLIVEIRA¹⁰, 1992, p. 214)</p> <p>“é um percurso por uma tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista); é onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz; um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade; uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes; uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso e não se esquecer que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem”. (HERNANDEZ, 1998, p. 82)</p> <p>Projeto – é um instrumento de programação para alcançar os objetivos de um programa, envolvendo um conjunto de operações, limitadas no tempo, das quais resulta um produto final que concorre para a expansão ou aperfeiçoamento da ação do governo. Quando essas operações se realizam de modo contínuo ou permanente, são denominadas de Atividades. (GARCIA, <i>apud</i> CUNHA¹¹, 2006 p.7).</p>	<p>“é o conjunto de projetos homogêneos quanto ao seu objetivo maior”. (OLIVEIRA, 1992, p. 214)</p> <p>“São políticas públicas, principal instrumento que os governos utilizam para promover a integração entre governo e os setores para otimizar seus recursos, sejam eles financeiros, humanos, logísticos ou materiais. Programa de Governo também pode ser entendido como o conjunto de Compromissos estabelecidos com a sociedade, sob os quais a candidatura será avaliada e que estabelece o patamar inicial sobre o qual é estabelecida a relação com o cidadão(ã), tanto para o exercício da Participação direta quanto do Controle Social, na perspectiva de fazer com que as políticas de Governo sejam consolidadas como Políticas Públicas, de fato. (Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal)</p> <p>“Programa – é um conjunto de atividades organizadas para serem realizadas dentro de cronograma e orçamento específicos disponíveis para a implementação de políticas, ou para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis. (ALA-HARJA & HEGASON, <i>apud</i> CUNHA, 2006, p. 07)</p>

Fonte: autoria própria

A distinção efetuada entre os conceitos de programa e projeto não remete à escolha de uma determinada definição em detrimento da outra. Foi feita para que o leitor tenha clareza de que os conceitos dessas duas palavras

¹⁰ Djalma de Pinho Rebolças de Oliveira. Graduado, pós-graduado, mestre, doutor e livre-docente em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP)

¹¹ Carla Giane Soares da Cunha. Economista, Mestre em Planejamento Urbano e Regional e Técnica em Planejamento da Secretaria da Coordenação e Planejamento do Estado do Rio Grande do Sul.

apresentam definições muito distintas. O Programa Pibid é de escopo nacional e abrange todas as regiões do país. Já os projetos institucionais das instituições universitárias parceiras do Programa Pibid são de eixo restrito do planejamento específico de cada uma delas.

Com a busca no Google utilizando o indexador “projeto Pibid”, apareceram muitas iniciativas institucionais das faculdades e universidades parceiras do programa – 226 no total, no ano de 2013 –, quando percebemos que nem todas as universidades fazem a divulgação *online* de seus projetos. Delimitamos o foco da pesquisa, então, em cinco projetos, um de cada região do país e com a premissa de que fossem todos oriundos de universidades federais. Porém, foram encontradas referências, em sua maioria, sobre o projeto da Universidade Federal da Bahia (nordeste), o da Universidade Federal de Goiás (centro-oeste) e o da Universidade Federal de Alfenas (sudeste), mas não das universidades federais das demais regiões (sul e norte). Enviamos *e-mails* para diversas universidades federais, garimpando projetos que se alinhassem a nosso foco, utilizando endereços eletrônicos encontrados nas páginas das universidades no Google. Recebemos, em meados de maio de 2014, o projeto da Universidade Federal de Santa Catarina (sul), e em outubro, o projeto da Universidade Federal de Tocantins (norte).

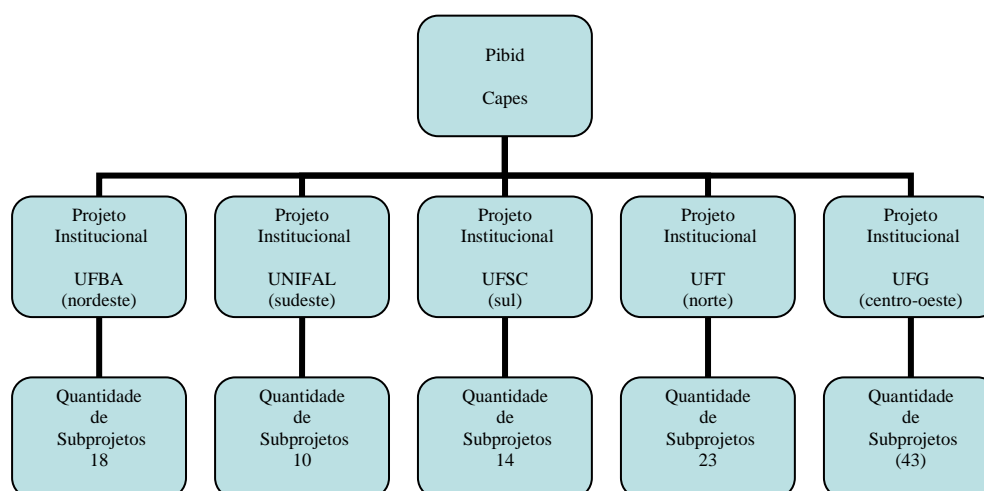
Seguem, no quadro, os projetos institucionais analisados.

Quadro 4. Projetos institucionais analisados.

Projeto Pibid nº 128419, referente ao ano de 2014, elaborado para atender ao edital nº 61/2013 da Capes. Elaborado pela Coordenadora Institucional do Projeto Pibid da UFBA, ALESSANDRA SANTOS DE ASSIS. Disponível em: http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/Projeto%20Institucional%20Pibid-Ufba%202014.pdf . Acesso em 01/05/2014.	Encontrado no site da UFBA 2013
Projeto Pibid nº 128412, referente ao ano 2014, elaborado para atender ao edital nº 61/2013 da Capes. Elaborado pela Coordenadora Institucional do Projeto Pibid da UNIFAL, GEOVANIA LUCIA DOS SANTOS. Disponível em www.unifalmg.edu.br/pibid/files/Projeto%20institucional%202013.pdf	Encontrado no site da UNIFAL 2013
Projeto Pibid nº 128646, referente ao ano 2014, elaborado para atender ao edital nº 61/2013 da Capes. Elaborado pelo Coordenador Institucional do Projeto Pibid da UFSC, ADIR VALDEMAR GARCIA	Recebido da UFSC, por e-mail, em maio/2014
Projeto Pibid nº 128545, referente ao ano 2014, elaborado para atender ao edital nº 61/2013 da Capes. Elaborado pela Coordenadora Institucional do Projeto Pibid da UFT, Srª LEILA RUTE OLIVEIRA GURGEL DO AMARAL	Recebido da UFT, por email, em outubro/2014
Projeto Pibid nº (s/n), referente ao ano 2011, elaborado para atender ao edital nº 01/2011 da Capes. Elaborado pela Coordenadora Institucional do Projeto Pibid da Universidade Federal de Goiás, Jaqueline Araújo Civardi. Disponível em: http://pibid.prograd.ufg.br/p/2986-institucional . OBS: (a UFG não disponibilizou o projeto referente ao edital 61/2013 da Capes).	Encontrado no site da UFG 2013

Fonte: autoria própria

Após a análise dos projetos das universidades, observamos que cada instituição trabalha com subprojetos inseridos em seus projetos, que há distinção entre a quantidade de propostas de uma universidade para outra, assim como entre as áreas envolvidas, conforme o organograma que segue:

Figura 1. Organograma Pibid

Fonte: autoria própria

Quanto aos cursos, há uma diversidade considerável contemplada pelo programa, que abrange: História, Geografia, Educação Física, Artes, Letras-Ingês, Letras-Espanhol, Matemática, Sociologia, Filosofia, Química, Física.

A seguir, delimitamos a análise do material da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) sobre os trabalhos nacionais apresentados entre os anos de 2008 e 2013, na tentativa de encontrar evidências ou não de preocupação direcionada ao programa, em um dos principais encontros científicos do país. O critério para seleção dos grupos de trabalho foi uma possível aproximação com o nosso tema de pesquisa. Entendemos que os grupos de trabalho (GT 05, GT 08 e GT 11), respectivamente, Estado e Política Educacional, Formação de Professores e Política de Educação Superior, aproximam-se da temática envolvendo a preocupação com a formação docente. E, assim, tentamos encontrar trabalhos no GT 05 – Estado e Política Educacional, GT 08 – Formação de Professores e GT 11 – Política de Educação Superior, com a intenção de saber qual o destaque do Programa Pibid nas discussões nacionais sobre a pesquisa em educação.

Para analisar o Banco de Teses da Capes, utilizamos como indexador a palavra Pibid. Foram coletadas 24 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado relacionadas ao tema. Os dados coletados no Banco de Teses da Capes e sobre os trabalhos apresentados na Anped colaboraram para a finalização do capítulo 1, proporcionando informações sobre a evidência do programa no meio acadêmico nos últimos anos. O trabalho empreendido aqui assumiu como base empírica todos os resumos veiculados nos cadernos publicados pela Anped. Foram analisados 306 resumos dos trabalhos apresentados e publicados no site da Anped, de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 1. Trabalhos apresentados na Anped nacional de 2008 a 2013.

Ano	Grupo de trabalho	Total de trabalhos apresentados por grupo	Total de trabalhos apresentados nos três grupos
2008	GT 05	16	48
	GT 08	18	
	GT 11	14	
2009	GT 05	12	45
	GT 08	21	
	GT 11	12	
2010	GT 05	20	54
	GT 08	21	
	GT 11	13	
2011	GT 05	22	62
	GT 08	22	
	GT 11	18	
2012	GT 05	18	52
	GT 08	22	
	GT 11	12	
2013	GT 05	17	45
	GT 08	17	
	GT 11	11	

Fonte: autoria própria

Para a educação, a relevância da pesquisa está em analisar um Programa que conta com sete anos de implantação na Capes (2007 a 2014), diretamente ligado à formação docente no Brasil. Para o meio acadêmico, a relevância da pesquisa traduz-se na medida em que documentos, publicações e pesquisas anteriores foram revisitados, fornecendo subsídios para um estudo direcionado especificamente à percepção das Instituições de Ensino Superior parceiras e, para a equipe de governo que elabora e implementa políticas públicas, sejam elas de governo ou de Estado, como também para a equipe da própria Capes, como possibilidade de subsidiar trabalhos futuros. Elucidamos a validade da pesquisa pela oportunidade de apresentar os caminhos percorridos e os novos rumos que podem ser dados às políticas públicas educacionais nacionais, principalmente em referência à qual concepção de educação o Estado pretende ou precisa implementar para que ocorra, de fato, a melhoria na qualidade de educação pública no país, sem esquecer de que a educação

básica tem base orçamentária governamental. Perez (2010) salientou que “a área da educação, se tornou, nos últimos vinte anos, uma arena de acirrados conflitos e interesses com uma política de grandes orçamentos – do governo federal, dos estados e dos municípios” (PEREZ, 2010, p. 1180).

Embora tenhamos uma tentativa de visão holística sobre o tema, não pretendemos elucidar e esgotar o assunto, tampouco preencher as lacunas visíveis e existentes na elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais no país. O nosso trabalho de pesquisa tem foco na verificação de qual concepção de educação está presente no Pibid. Porém, é importante destacar o fato de que compreender o programa nas entrelinhas é tarefa árdua devido à complexidade intrínseca desde a sua gênese e devido à grande expansão nos últimos anos. Queremos dizer, aqui, que o programa é um campo fértil para muitas outras possíveis pesquisas, as quais poderão acompanhar cada projeto institucional na sua complexidade e nas suas especificidades, dentro das universidades e das escolas públicas.

São três as etapas da investigação, que passamos a explorar, divididas em três capítulos específicos, delineados com as questões pertinentes e objetivos específicos.

1) Na etapa de apresentação e discussão sobre o contexto das políticas públicas da Capes, na atualidade, especialmente o Pibid, com base nas informações coletadas em Pareceres, Portarias, Leis e Editais expedidos pelo governo federal através do Ministério de Educação (MEC), da Diretoria de Educação Básica, os quais normatizam e definem políticas públicas para a formação dos professores do Brasil, especificamente do Programa Pibid, há uma infinidade de documentos oficiais, os quais estão explicitados nas referências bibliográficas deste trabalho de pesquisa. O importante aqui foi delinear o *locus* da pesquisa, isto é, como foi equacionada a legislação vigente referente ao tema pesquisado e quais das vertentes ou nuances apresentadas declinam para a “curvatura da vara”, para a concepção pragmática de educação estudada e, principalmente, como foi feita a escolha e caracterização do objeto. Pela “metáfora Teoria da Curvatura da Vara”, Saviani (2012) justifica que é um processo de tentativa de ajustes da educação: “quando a vara está

torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. Esta metáfora foi enunciada por Lênin (ALTHUSSER, apud SAVIANI, 2012). Saviani (2012) puxa propositadamente a vara para o lado oposto, na esperança de que esta venha para o centro, sem se fixar na Escola Tradicional ou na Escola Nova, mas sim, na valorização dos conteúdos, que remetem a uma pedagogia revolucionária.

Porém, nosso intuito é descobrir se há uma curvatura da vara para a concepção pragmática de educação e, se há, por que e como ela se daria na atual contextualidade. Consideramos de suma importância, também, a leitura e análise de projetos elaborados pelas instituições de ensino superior submetidos à Capes para obtenção de parceria com o programa, uma vez que esses projetos apresentam riquíssima autoanálise referente aos anos anteriores dentro da própria instituição, além de planejamento detalhado sobre a implementação do projeto para o ano posterior. Neste caso, analisaremos os últimos projetos elaborados pela Universidade Federal da Bahia (Nordeste), Universidade Federal de Santa Catarina (Sul), Universidade Federal de Alfenas (Sudeste) Universidade Federal de Tocantins (Norte) e Universidade Federal de Goiás (Centro-oeste), elaborados para atender ao Edital nº 61/2013, especificamente para implementação em 2014.

2) Posteriormente, planificamos a investigação sobre o contexto do pragmatismo educacional de John Dewey, por meio da obra de Anísio Teixeira e de diversos textos do próprio teórico da educação norte-americano, com vistas a responder a nossa questão principal acerca da concepção educacional presente no Pibid, considerado por nós, uma política pública educacional de Estado. Foi necessário, ainda, recorrermos aos textos de James Willian para compreensão do conceito de pragmatismo, uma vez que John Dewey também persegue seus ensinamentos, mas coloca suas bases e características pessoais ao se apropriar e fazer uso do termo em seus escritos.

3) Por fim, examinamos a concepção educacional presente no Pibid a partir dos pressupostos do pragmatismo de John Dewey, levando em consideração os documentos oficiais da Capes, as teses de dissertações de mestrado e doutorado do Banco de Teses da Capes, as publicações da Anped

(2008 a 2013), os relatórios contidos nos editais do programa e, também, a leitura de projetos e subprojetos de cinco universidades federais, as quais são parceiras do Pibid.

Porém, nosso olhar limita-se sobre qual a concepção de educação presente no programa Pibid e sobre quais, entre seus direcionamentos, o aproximam da concepção de educação de John Dewey e do pragmatismo. Pesquisar os demais programas de governo, apresentados pelo governo federal nos últimos anos direcionados para a formação docente e encontrados no decorrer da organização do material da nossa pesquisa e verificar se eles também trazem aproximações com a concepção de educação do pragmatismo deweyano é tarefa árdua, criteriosa e extensa, a qual poderá ser objeto de estudo de pesquisas futuras.

O objeto dessa dissertação diz respeito ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação de professores da educação básica e, especificamente, à concepção de educação presente nesse plano, na consideração do pragmatismo. A partir de dados oficiais da Capes busca-se investigar qual a concepção de educação do programa, uma vez que há indícios de que seja a educação conceituada por Dewey, como o “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos à melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1971 p. 32). Por essa definição, de acordo com a perspectiva deweyana, a educação passa a ser entendida como:

(...) fenômeno direto da vida, tão irrefutável como a própria vida, a contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual. (TEIXEIRA, 1971, p. 22)

Educar nada mais é que educar para a vida social, para a participação na vida social, para a vida coletiva. Educar é viver a vida intensamente enquanto se educa. Portanto, a escola deve ser “como o meio social, não é um lugar onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, em uma situação real de vida, indivíduo e sociedade se constituam uma unidade orgânica” (TEIXEIRA, 1971, p. 50).

Buscamos então, investigar e contextualizar as expectativas e possibilidades do programa trazer consigo uma concepção de educação com a perspectiva de formação humana direcionada para a real necessidade de o sujeito ser e reconhecer-se como sujeito de seu mundo histórico.

CAPÍTULO 1

Diretoria de Educação Básica da Capes: a dimensão das políticas públicas

Neste capítulo, faremos uma explanação sobre a Diretoria de Educação Básica e a Capes, de maneira que possamos compreender, de fato, qual a importância desses órgãos para a Educação Básica no Brasil e qual seu papel diante da elaboração e implementação de programas direcionados para a formação docente. Por que a Diretoria de Educação Básica foi criada? A Capes sempre foi responsável pela elaboração de políticas públicas, de programas, propostas e diretrizes relacionados à formação docente? Quais são os programas criados e implementados pelo governo federal relacionados à formação docente? Qual concepção de educação está embutida nas iniciativas do governo e, especificamente, no Pibid? Com a criação da Diretoria de Educação Básica, o governo federal pretende, em longo prazo, construir um Sistema Nacional de Formação de Professores? Essas questões marcam este primeiro capítulo, no qual faremos uma explanação sobre todos os programas evidenciados como mote para a formação docente no governo federal, de maneira que possamos entender em qual contexto político o Pibid foi criado.

Neste capítulo veremos, do ponto de vista formal, os seguintes aspectos, quais sejam: (i) a Educação Básica, a Diretoria de Educação Básica e a Capes; (ii) Panorama dos Programas da Diretoria de Educação Básica; (iii) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); (iv) Pibid em foco: pesquisas, contribuições e principais desafios; (v) Estado da Arte sobre os trabalhos da Anped de 2008 a 2013 sobre o Pibid; (vi) Estado do conhecimento no Banco de Teses da Capes sobre o Pibid; (vii) Avanços do Pibid para a formação de professores; (viii) Avanços evidenciados nos projetos analisados; (ix) Características dos Subprojetos do Pibid de cinco Instituições de Educação Superior, sendo uma de cada região do Brasil.

1.1 A Educação Básica, a Diretoria de Educação Básica e a Capes

A Educação Básica no Brasil é assim intitulada no capítulo I da Lei de Diretrizes e Bases de Educação, a LDB nº 9394/96, na composição dos

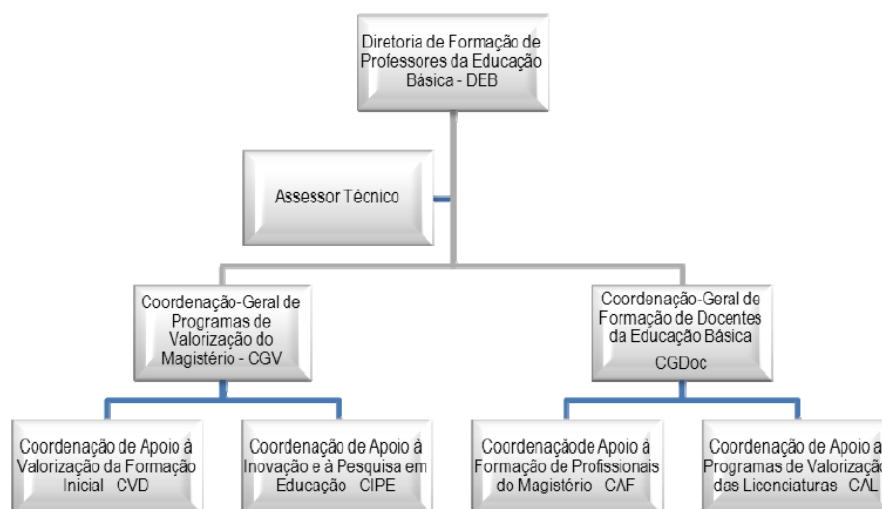
níveis escolares, no título IV sobre os níveis e modalidades de educação e Ensino, quando ficou instituído, em forma de lei, que a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio fariam parte da educação básica, e os níveis superiores, da Educação Superior. Dessa maneira, a formação de professores dar-se-á no nível Superior de Educação para atender/ garantir a formação do educando nos níveis de formação da Educação Básica. Os cursos de licenciatura, nos quais são oferecidas as bolsas de estudo do Pibid, estão alocados na Educação Superior dos centros de formação, faculdades e universidades. A Capes sempre se preocupou somente com a formação dos mestres e doutores. Em 2007, criou-se a Diretoria de Educação Básica com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007b), demonstrando a preocupação do governo com a formação de professores para a Educação Básica. Em 2012, o Decreto nº 7.692, de 02 de março, alterou o nome do órgão para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na Capes e nas instituições parceiras. De acordo com o relatório 2009-2013, a “mudança não alterou o trabalho da Diretoria, mas revelou de modo mais claro o foco de sua missão: promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores” (BRASIL, 2014g, p. 05).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) oferece bolsas de pós-graduação em todos os estados do país. Ela é responsável, ainda, pela avaliação dos cursos de mestrado e doutorado das universidades e divulga e promove a produção acadêmica brasileira. Hoje ela é uma fundação pública ligada ao Ministério da Educação (MEC), mas como instituição, existe desde 11 de julho de 1951, quando foi criada pelo Decreto nº 29.741/51, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (BRASIL, 1951). Era o início do segundo governo Vargas, e a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente era palavra de ordem. A industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: de cientistas

qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais. O professor Anísio Spínola Teixeira é designado secretário-geral da Comissão, ocupando o cargo de 1952 a 1964.

Com a nova missão de colaborar também com a formação dos docentes da Educação Básica, a Capes foi obrigada a adquirir um novo olhar sobre a educação, um olhar sistêmico, holístico, em que as modalidades de ensino devem ser vistas de forma interdependente, formando um único fluxo, da Educação Infantil ao pós-doutorado. Com a nova denominação, a DEB ficou estruturada conforme a figura abaixo:

Figura 2. Capes – Estrutura da DEB.



Fonte: Capes

Em prosseguimento às ações voltadas para a formação de professores, a Capes criou o Conselho Técnico-Científico¹² da Educação Básica (CTC-EB), composto por representantes do Ministério da Educação, da Capes e de ONGs, além de diversos pesquisadores e acadêmicos de instituições públicas e particulares. O Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC-EB) é responsável, entre outras coisas, por estabelecer

¹² Membros natos do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica: Jorge Almeida Guimarães Presidente da Capes, Paulo Speller, Secretário de Educação Superior, Romeu Caputo Secretário de Educação Básica (SEB), Maria Evaristo dos Santos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Marco Antonio de Oliveira Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Arnóbio Marques de Almeida Júnior, Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE).

prioridades e linhas gerais orientadoras das atividades da entidade, a partir de proposta apresentada pelo presidente da Capes; discutir diretrizes de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica em serviço e opinar sobre a programação anual da Capes, na área específica da Educação Básica.

De acordo com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, a qual modificou a Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, ao Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, compete:

- I - assistir à Diretoria-Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da Capes no tocante à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e à construção de um sistema nacional de formação de professores;
- II - assistir às Diretorias de Formação de Professores da Educação Básica e de Educação a Distância no que diz respeito à consolidação do regime de colaboração entre todos os níveis de governo;
- III - discutir diretrizes de longo prazo para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica;
- IV - fixar parâmetros para avaliação da demanda por professores da educação básica, inclusive para subsidiar a instalação de polos de apoio presencial;
- V - acompanhar a avaliação dos cursos de formação inicial dos professores nos processos conduzidos pelo INEP;
- VI - colaborar na elaboração de propostas relativas à formação inicial e continuada de professores da educação básica, para subsidiar e consolidar o PNE;
- VII - opinar sobre a programação anual da Capes, na área específica de formação de professores e valorização da educação básica;
- VIII - opinar sobre critérios e procedimentos para fomento a estudos e pesquisas relativos à orientação de políticas de formação e conteúdo curriculares dos cursos de formação de professores da educação básica;
- IX - estabelecer parâmetros para avaliação dos programas de fomento da Capes;
- X - propor a realização de estudos e programas para o aprimoramento das atividades da Capes na sua área de atuação;
- XI - opinar sobre assuntos que lhe sejam submetidos pelo Presidente da Capes; e
- XII - eleger seu representante no Conselho Superior. (BRASIL, 2007b)

Podemos então, observar que entre as atribuições desse Conselho, cujo mandato tem vigência de dois anos, está atuar, em conjunto com o Instituto de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep), na avaliação dos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Normal Superior. O CTC também é responsável por definir as regras para concessão de bolsas para a Educação Básica e discutir propostas e diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). Dessa maneira, as bolsas de estudo do programa Pibid, analisado nesta pesquisa, provêm de resultados de análises, estudos e de regras específicas do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica.

1.2 Panorama dos Programas da Diretoria de Educação Básica

A implementação de programas educacionais específicos para a formação de professores tem adquirido grande relevância nas políticas públicas dos últimos anos. De acordo com as diretrizes gerais do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni),

Os desafios do novo século exigem uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que signifique, no contexto democrático atual, um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando à elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade. (BRASIL, 2007)

Dessa maneira, ainda conforme as diretrizes do programa Reuni:

(...) o país encontra-se num “momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua universidade pública e a expansão da oferta de vagas do ensino superior” (...) de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e formação adequada aos novos paradigmas social e econômico vigentes, conforme preconizam as políticas de educação. (BRASIL, 2007)

Gomes e Felício (2012) relatam sobre o Reuni: “embora não tenha sido criado especificamente para a formação de professores, teve efeito considerável na expansão de ofertas de cursos de licenciatura, pelas universidades federais” (GOMES & FELÍCIO, 2012), como no exemplo citado

pelos autores de que “a UNIFAL – MG implantou a partir de 2006, vários cursos de licenciatura, dentre eles: Matemática, Física, Pedagogia, Química, Geografia, História, Letras e Ciências Sociais” (GOMES & FELÍCIO, 2012, p. 15), e o programa Reuni contou, também, com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual colaborou para a sua efetiva implementação.

O governo federal, pensando na expansão do ensino superior, implementou também o Prouni, instituído pela Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005, sendo o primeiro programa de expansão de vagas na educação superior promovido pelo governo da época, com concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de graduação em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. De acordo com Almeida (2012), num trabalho apresentado na Anped em 2010:

O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi implementado em 2005 pelo Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de conceder bolsas de estudos integrais e parciais (25 a 50%) a estudantes de baixa renda em cursos de graduação de instituições particulares, as quais seriam beneficiadas com isenções fiscais. A seleção é feita por meio da nota obtida no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, exige-se que o aluno tenha estudado o ensino médio em escola pública (ou com bolsa integral, na particular) e esteja situado em determinada faixa de renda – renda familiar per capita de até três salários mínimos. (ALMEIDA, 2012, p. 03)

O governo federal, preocupado com as políticas públicas sobre o ensino superior e na tentativa de ampliar a oferta de vagas, em 29 de dezembro de 2006, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), publicou a Resolução FNDE/ CD nº 044/2006, a qual traz orientações para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a “participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006” (BRASIL, 2006). De acordo com a referida resolução:

Art. 2º O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB está voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Art. 3º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, visando à melhoria da qualidade da educação básica, por meio da oferta de cursos de formação inicial e continuada para docentes, obedecendo às seguintes diretrizes:

- I. oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II. oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III. oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV. ampliar o acesso à educação superior pública;
- V. reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI. estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII. fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006)

E com a Portaria normativa nº 02/2007, publicada em 10 de janeiro de 2007, a qual dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade à distância, estabelece-se normatização para a educação a distância, dos cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), dirigidos a professores em exercício na Educação Básica.

Em 24 de abril de 2007 foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), pelo Decreto nº 6.096/2007, “com o principal objetivo de dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior” (BRASIL, 2007). O programa apresentou-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo Presidente da República em 24 de abril de 2007, e foi implementado para congregar esforços para “a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública” (BRASIL, 2007), função atribuída ao Ministério da Educação pelo Plano Nacional de Educação (PNE), quando estabeleceu como dever do Estado, pela Lei nº 10.172/2001, “o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.” (BRASIL, 2001)

Ainda no mesmo ano, o governo federal criou a Diretoria de Educação Básica, com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007b), a qual conferiu à Capes as atribuições de indução e fomentação da formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica, autorizando a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores desse nível de ensino. A Capes ficou responsável, então, pela formação dos professores, de acordo com a referida lei, cujo artigo 2º diz:

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

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2007b)

A formação de professores nas políticas educacionais atuais é evidenciada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹³ (BRASIL, 2007c), o qual indica em seu artigo 2º:

¹³ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro da Educação Fernando Haddad, no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio.

“A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes”. (BRASIL, 2001, p. 62).

Da mesma forma, ocorria no Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172, de 09.01.2001), ainda no Governo de Fernando Henrique Cardoso, ao prever, como sua principal meta, a elevação da oferta de educação superior, até o ano de 2010, para, pelo menos, 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos.

Dessa maneira, fica evidente que a melhoria da qualidade¹⁴ da educação básica depende da formação de seus professores. Então, de acordo com esse documento, é o governo que deve se responsabilizar pela formação de professores. A questão deve ser enfrentada pelo Ministério da Educação, conforme aponta o PDE, nos incisos XII, XIII e XIV do artigo 2º, ratificando a importância e necessidade de:

- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2007c)

O governo federal lançou no dia 12 de dezembro de 2007 (MACHADO, 2007), no Palácio do Planalto, ações complementares ao Plano de Desenvolvimento da Educação. Entre elas, três estão ligadas à formação de professores: a criação de uma bolsa de iniciação à docência, a expansão de vagas de licenciatura nas universidades públicas e os cursos da Universidade

¹⁴ Segundo Dourado (2009), “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico [...]. Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (DOURADO; OLIVEIRA. 2009, p. 202).

Aberta do Brasil (UAB), os quais qualificam, a distância, professores da Educação Básica.

Em 12 de dezembro de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior lança o edital MEC/ Capes/ FNDE nº 01/2007 (BRASIL, 2007d) para Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), com orientações para especificar e operacionalizar o Programa Pibid:

(...) o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, como ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, 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 cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. (BRASIL, 2007d)

De acordo com o edital, os projetos selecionados deveriam cumprir com a meta de incentivar a formação docente, valorizar o magistério, promover a qualidade da educação pública, articular a educação superior com a educação básica, elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação docente, fomentar experiências de caráter inovador, no âmbito das ações metodológicas dos cursos de formação docente, e integrar o futuro professor, por ora licenciando, no campo da escola pública, como podemos ver nos objetivos do programa, elencados a seguir:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;

- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (BRASIL, 2007d)

Dessa maneira, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (Sesu), a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tornam público e convocam os interessados a apresentarem propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior, por meio das licenciaturas, a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Em 29 de janeiro de 2009 o governo publica o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Capes, por possuir uma visão sistêmica da educação brasileira, no fomento a programas de formação inicial e continuada. A finalidade do Decreto era de “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009a). No artigo 2º, inciso I, o governo explicita como compromisso público do Estado, a formação docente para todas as áreas da Educação Básica. Salienta ainda no, inciso II do mesmo artigo, a formação dos profissionais do magistério como sendo um compromisso com um projeto “social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação

soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais” (BRASIL, 2009a). A necessidade de articulação entre as unidades federativas fica explicitada no inciso III, o qual prevê:

(...) a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino. (BRASIL, 2009a)

O inciso IV do referido decreto afirma, ainda, “a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância” (BRASIL, 2009a).

A articulação entre a formação inicial e continuada, entre os diversos níveis e modalidades de ensino, entre a teoria e a prática fica explicitada do inciso V ao XII, de acordo com o parecer citado. Dessa maneira, o governo coloca sua intenção de articulação entre a formação inicial dos licenciandos dos cursos de licenciatura das universidades e centros de educação de nível superior com a formação continuada dos docentes já atuantes nas salas de aula, uma vez que os supervisores e/ou coordenadores do programa nas escolas públicas serão os próprios docentes atuantes. A articulação entre a teoria e a prática na formação docente também é preocupação do governo e, para isso, explicita-se a necessidade de articulação entre a teoria vista e estudada pelos licenciandos e a prática da sala de aula. Dessa maneira, o espaço da sala de aula, o chão da escola pública é reconhecido como espaço de formação docente, como campo propício para colaboração para melhor qualidade dos cursos de licenciaturas e, conseqüentemente, melhoria da qualidade da educação pública, como podemos ver a seguir:

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2009a)

As diretrizes anteriormente citadas estão pautadas também na Lei¹⁵ de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que nos seus artigos 61 e 65 determina:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996)

O mesmo se verifica em relação ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), a qual demonstra preocupação com a formação profissional do educador, com a aprendizagem dos alunos das escolas públicas, com a formação continuada dos docentes, dentro da perspectiva de uma nova preparação profissional voltada para a formação humana. Como podemos ver, o Plano Nacional de Educação especifica:

[...] uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o

¹⁵) Para ter uma visão panorâmica sobre a legislação que trata da formação de professores é necessário visitar, também, a Resolução CNE/ CP nº 1/2002, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, assim como a Resolução CNE/ CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; [...] um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo. (BRASIL, 2001)

De acordo com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual aprova o PNE e dá outras providências, o novo Plano Nacional da Educação chegou na hora de Estados e Municípios elaborarem seus planos. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), trabalha para apoiar os diferentes entes federativos no desafio de alinhar os planos ao PNE. A elaboração do PNE contou com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em 30 de janeiro de 2009, o governo federal publica o Parecer nº 08/ 2008 (BRASIL, 2009b), aprovado em 02 de dezembro de 2008, pela Comissão Bicameral de Formação de Professores¹⁶ para a Educação Básica, o qual estabelece normas operacionais para o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública:

(...) as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo Ministério de Educação e Cultura em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. (BRASIL, 2009)

De acordo com o Parecer nº 08/ 2008 (BRASIL, 2009b), os professores já licenciados e em exercício na educação básica pública poderiam pleitear a segunda licenciatura. Assim:

¹⁶ A Comissão Bicameral de Formação de Professores para a Educação Básica era composta por: Antônio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes de Lima, Regina Vinhaes Gracindo, Maria Beatriz Luce, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone e Paulo Speller. (BRASIL, 2009b)

o objetivo do Programa Emergencial proposto pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e instituições públicas de Educação Superior é possibilitar uma segunda licenciatura aos professores em exercício na educação básica pública que, embora já licenciados, atuem em área ou disciplina distinta daquela de sua formação inicial. (BRASIL, 2009b)

A seguir, em 11 de fevereiro de 2009, o Ministério da Educação publica a Resolução nº 01/ 2009 (BRASIL, 2009c), a qual normatiza sobre a possibilidade de professores já licenciados atuarem em áreas ou disciplinas distintas daquela de sua formação inicial.

De acordo com o Parecer nº 08/ 2008 (BRASIL, 2009b), a carência de professores para atuarem na Educação Básica foi evidenciada pelo Censo Escolar de 2008¹⁷, o qual apontou que “aproximadamente 350.000 professores em exercício, naquela data de publicação do parecer, não possuíam nível de graduação e cerca de 300.000 possuíam graduação em área distinta daquela em que atuavam” (BRASIL, 2009b). Ainda de acordo com o Parecer nº 08/ 2008 (BRASIL, 2009b), o MEC enfatizou:

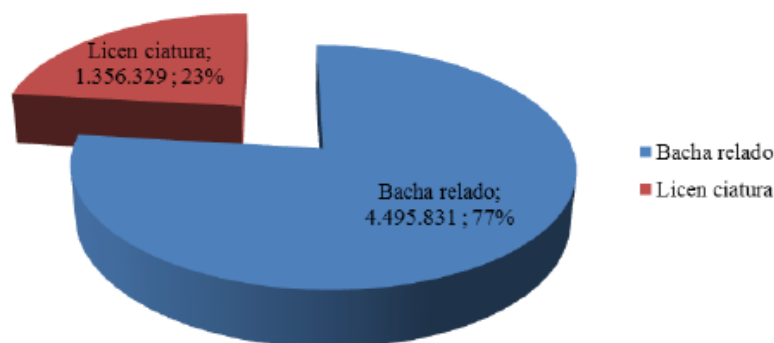
(...) diante destas constatações, o Ministério da Educação vem envidando esforços no campo da formação e da valorização de professores, por meio de medidas estruturantes de longo prazo, tais como: o Piso Salarial Nacional Profissional; a modificação das competências e da estrutura organizacional da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica; criação do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes, a quem cabe a discussão e proposição de um Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério (em processo de formulação); criação de bolsas de iniciação à docência; fomento à produção de conhecimento na área de formação de professores, através do Observatório da Educação, entre outras medidas, com o objetivo de estimular o ingresso, a progressão e a permanência na carreira do magistério, e assegurar a formação de professores em número suficiente e com qualidade adequada em todas as unidades da federação”. (BRASIL, 2009b)

¹⁷ Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação básica e da educação superior, sendo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2008).

As medidas adotadas pelo governo federal e especificadas na citação anterior são significativas para a área de atuação docente, pois o piso salarial profissional é uma conquista ricamente significativa para muitos docentes do país. Embora alguns Estados brasileiros cumpram o piso, é fato que muitos deles ainda deixam a desejar nessa obrigação legal. Quanto à modificação das competências e da estrutura organizacional da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica, há um grande avanço, visto que a Capes vem se organizando cada vez mais para colaborar com a formação docente de nosso país. Quanto à criação do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes, a quem cabe a discussão e proposição de um Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério ocorreu um grande avanço, uma vez que os Conselhos Técnicos têm autonomia para averiguar e elaborar pareceres sobre a atuação da formação docente dos entes federativos e a criação de bolsas de iniciação à docência.

De acordo com Maués e Souza (2013, p. 03), o censo de 2011 mostrou que os Cursos de Licenciatura têm menos de $\frac{1}{4}$ do total de alunos matriculados nas IES, como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Total de matrículas em cursos de licenciatura e bacharelado – censo 2011.



Fonte: Censo E.S. 2011, MEC/ INEP

Dessa maneira, o governo federal se vê diante do fato de que os estudantes não ingressam nos cursos de licenciatura. E assim, implementa medidas, portarias e decretos com a perspectiva de minimizar o problema. A questão é: como formular estratégias eficazes de formação para atrair os jovens estudantes para os cursos de licenciaturas, pois:

A questão da baixa procura por Cursos de Licenciatura no Brasil parece não fugir do que vem ocorrendo em muitos países, como relata a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no documento *“Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité”*, pesquisa realizada por esse organismo em 2005, cujos resultados indicam a falta de professores, havendo para tanto, necessidade de formular estratégias eficazes para que os jovens escolham os cursos de licenciatura como formação em nível superior e que possam permanecer na profissão, indicando assim a dificuldade não apenas para recrutar, mas também para reter os bons professores. (MAUÉS; SOUZA. 2013, p. 06)

Assim, para Maués & Souza (2013), a falta de interesse pelos cursos de licenciatura é verificada em muitos países, por isso, além de formular estratégias eficazes para atrair inscitos, os governos precisam pensar também em estratégias eficazes para reter os formandos da licenciatura na área da educação.

Mais uma ação do governo federal é editada em 30 de junho de 2009, com a Portaria normativa nº 09/ 2009 (BRASIL, 2009d), por meio da qual a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação (Parfor), na modalidade presencial, um Programa emergencial para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, Municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES), com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica (BRASIL, 2009d). A Portaria nº 09/ 2009 explicita, ainda, o funcionamento do programa, em seu artigo 2º, que diz:

O atendimento às necessidades de formação inicial e continuada dos professores pelas Instituições Públicas de

Educação Superior (IPES) e Secretarias de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de que trata o art. 4º do Decreto nº 6.755/2009, dar-se-á por meio de:

I - ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciatura e de pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica;

II - fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada, observadas as disposições da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, com repasses da Capes e do FNDE concedidos na forma seguinte:

a) bolsas de estudo aos participantes da elaboração e execução de cursos e programas de formação inicial em serviço; b) bolsas de pesquisa que visem à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica; c) recursos para custeio das despesas assumidas pelas IPES participantes da formação emergencial definida no caput deste inciso, mediante as planilhas de cursos e vagas detalhados nos respectivos Termos de Adesão, descritos no art. 2º, § II, cujos quantitativos de execução serão objeto de acompanhamento e avaliação pela Capes; d) concessão de apoio técnico e/ou financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios necessários para garantir o funcionamento adequado dos polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº. 5.800, de 08 de julho de 2006 e) bolsas de iniciação à docência do Programa Pibid aos professores da educação básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional. (BRASIL, 2009d)

Como vimos, o governo federal institui o Programa de governo Parfor com a Portaria normativa nº 09/ 2009 (BRASIL, 2009d), em 30 de junho de 2009, o que se deu por intermédio da Capes, no âmbito do Ministério da Educação e a partir de análise elaborada pelos fóruns estaduais, os quais evidenciavam a falta de atendimento à formação inicial e continuada de professores. A mesma portaria também almeja o aumento do número de matrículas nos cursos de licenciatura e Pedagogia, principalmente para professores em exercício, assim como a ampliação de concessão de bolsas de estudo e bolsas para pesquisa para participantes de ações de formação inicial e continuada na área docente.

Em 16 de setembro de 2009, o governo federal lançou a Portaria nº 883/ 2009 (BRASIL, 2009e), a qual estabeleceu as diretrizes nacionais para o

funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que deveriam ser criados a partir das diretrizes do Decreto nº 6755, de janeiro de 2009. De acordo com a Portaria nº 883 (BRASIL, 2009e), em seu artigo 1º:

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (BRASIL, 2009e)

Dessa maneira, cada unidade federativa do país teria que elaborar seus planos estratégicos das ações, articulando-as com o desenvolvimento do programa, com vistas à formação inicial e continuada, de acordo com as seguintes atribuições, listadas no artigo 2º:

- I - elaborar os planos estratégicos de que trata o § I do art. 4º e o art. 5º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009;
- II - articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelos membros do Fórum;
- III - coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas;
- IV - propor mecanismos de apoio complementar ao bom andamento dos programas de formação bem como a aplicação de recursos oriundos de receitas dos Estados e Municípios, segundo as possibilidades de seus orçamentos;
- V - subsidiar os sistemas de ensino na definição de diretrizes pedagógicas e critérios para o estabelecimento de prioridades para a participação dos professores em cursos de formação inicial e continuada;
- VI - dar amplo conhecimento aos sistemas estaduais e municipais de educação das diretrizes e prioridades da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- VII - propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos profissionais da educação básica nos programas de formação e estimular a possibilidade de instituição de grupos de professores em atividades de formação por unidade escolar;
- VIII - zelar pela observância dos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da

Educação Básica na elaboração e execução dos programas e ações de formação inicial e continuada para profissionais do magistério no seu âmbito de atuação;
IX - acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica. (BRASIL, 2009e)

A criação dos Fóruns foi uma tentativa de assegurar a implementação das políticas públicas explicitadas no Decreto nº 6755 (BRASIL, 2009e) e a criação de espaços de discussão permanente do campo da formação de professores para a Educação Infantil, nas séries iniciais e finais do Ensino fundamental e também do Ensino Médio. Assim, a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios seria concretizada por meio de planos estratégicos construídos em cada fórum específico de cada federação e, depois, discutidos em tais fóruns, visando sempre à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

De acordo com a Capes (Capes, 2014g), ainda houve a elaboração do programa Pró-Docência para a Educação Básica, no qual a expectativa era oferecer até 160 mil reais anuais por licenciatura às universidades públicas, para que pudessem investir nos seus cursos, com a finalidade de adequar seus currículos às necessidades presentes nas escolas públicas da Educação Básica, com a premissa de ser esta mais uma via de aproximação entre a rede pública e a academia. No total, foi previsto um montante de 16 milhões de reais em 2008 para esse programa, o qual também acenava com a perspectiva de trazer a realidade da escola para dentro da universidade, para que os licenciandos não descobrissem o que é uma sala de aula somente quando saíssem da academia.

A criação da Diretoria de Educação Básica em 2007, o direcionamento da responsabilidade de formação para a Capes, os pareceres e portarias com a possibilidade de docência com segunda licenciatura, a Lei do Piso, a criação de programas como Pibid, Parfor, Uab, Reuni, Pró-docência, Prouni, a composição de fóruns, o PDE e o Plano Nacional de Educação são medidas que objetivam levar ao aprimoramento de reformas educacionais, no campo específico de formação de professores, e visam atender à demanda por

formação de professores nas diversas áreas do conhecimento. É importante especificar que o programa Prouni não foi criado especificamente para tratar da formação de professores, porém foi incluído entre as ações do Pibid, conforme o relatório da Capes (2009 -2013) que especifica “a participação de bolsistas do ProUni, uma vez que nas instituições privadas são formados cerca de 70% dos professores em exercício” (BRASIL. 2014g, p. 07).

1.3 Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

O Programa Pibid teve seu lançamento em 2007, com o edital da primeira Chamada Pública MEC/ Capes/ FNDE nº 01/2007, publicado no DOU, em 13/12/2007. De acordo com o MEC e com o Instrumento legal que instituiu o Pibid:

(...) Portaria nº 136, de 1º/07/2010, altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao Pibid; Portaria nº 122, de 16/09/2009, publicada no DOU de 18/09/2009, dispõe sobre o Pibid no âmbito da Capes; Portaria nº 72, de 09/04/2010, estende o Pibid às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos; Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, publicada no DOU de 13/12/2007, cria o Pibid Edital nº18/2010 Capes, publicado no DOU de 13/04/2010; Edital nº18/2010 Capes, publicado no DOU de 13/04/2010 (BRASIL, 2014b)

É importante ressaltar, aqui, os editais referentes ao Pibid, num total de oito, todos elaborados e publicados pela Capes, precisamente entre os anos 2007 e 2013, e que constam do relatório desse mesmo órgão (2009-2011), conforme apurado neste estudo e também no relatório 2009-2013. Sendo assim, O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid lançou oito editais, entre 2007 e 2013, e as atividades relativas ao primeiro edital somente foram iniciadas nos primeiros meses de 2009. De um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o programa cresceu para a concessão de 49.321 bolsas, em 2012. Nos editais de 2013, foram aprovadas a ampliação de projetos existentes, a inclusão de novos subprojetos/ áreas e a modalidade a distância como sendo de responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância – DED, além da “participação de bolsistas do ProUni, uma vez que nas instituições privadas são formados cerca de 70% dos

professores em exercício” (BRASIL, 2014g). As bolsas implementadas em 2014 alcançam o número de 90.254 concessões, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 campi.

Edital MEC/ Capes/ FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES; Edital Capes nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior; Edital Capes; nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos; Edital Conjunto nº 2/2010 Capes/ Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Proind e Procampo. Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral - IPES. (BRASIL, 2012a)

De acordo com os dados do Relatório da Capes (2009 – 2011) (BRASIL, 2012a) sobre o que foi feito para a Educação Básica nos últimos tempos, foi possível ter a informação de que

os programas estão lançados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle - Simec e no [aplicativo gráfico] Geocapes [usado pela Capes], permitindo aos gestores e à sociedade conhecerem seus objetivos, atividades e resultados alcançados, ao longo de todo o processo. (BRASIL, 2012a)

Como vimos, o modelo de gestão do programa Pibid se pauta, principalmente, pela intersetorialidade e relações federativas. De acordo com o PDE, o Programa Pibid “é desenvolvido com base no diálogo com as instituições parceiras; na responsabilidade compartilhada entre os envolvidos; na formalização da parceria” (BRASIL, 2010c). Quando faz referência à responsabilidade compartilhada entre os envolvidos, o relatório do PDE convoca as escolas públicas e as instituições de Ensino Superior para participarem ativamente da formação docente dos licenciandos pibidianos e que, para isso, apresentem uma relação de co-responsabilidade durante o processo de formação. O relatório do PDE salienta também que as instituições parceiras precisam da consciência de “abertura a novas ideias, ao aperfeiçoamento dos processos e na disseminação das boas práticas e do conhecimento produzido” (BRASIL, 2010c). Nessa análise é possível verificar, quando comparado com os subprojetos inseridos nos projetos institucionais, a presença de uma diversidade de propostas de oficinas, seminários e encontros para a troca de experiências das atividades do programa. Ainda de acordo com o relatório do PDE, “a autonomia das universidades e o regime de colaboração que respeita a descentralização

administrativa em educação são pilares da ação do Pibid” (BRASIL, 2010c). Quando argumenta sobre a intersetorialidade do programa, o relatório explica que esta “é incentivada pelos editais lançados, visando promover oportunidades de construção do conhecimento multidisciplinares, contextualizadas e com elevado padrão de qualidade” (BRASIL, 2010c). No mesmo relatório encontramos, ainda, referências sobre o Portal Comunidades Capes, que tinha a premissa de ser lançado em 2010, para oferecer “oportunidades de acompanhamento e avaliação para os gestores dos programas – na Capes, nos entes federativos e nas instituições parceiras” (BRASIL, 2010c) e seria um dos meios de avaliação do programa, tendo, também, a premissa de promover “a visibilidade e o intercâmbio de boas práticas e de toda a produção acadêmica e resultados educacionais alcançados pelos participantes” (BRASIL, 2010c).

O governo federal, ao editar o relatório do PDE, também se preocupa em explicar o porquê da criação do programa, argumentando que o Pibid foi criado para “valorizar o magistério, elevar a qualidade das ações acadêmicas e superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional” (BRASIL, 2010c). Fazendo a distinção entre o Programa Pibid e as políticas públicas anteriormente implementadas, o relatório enfatiza que o programa apresenta avanços “por permitir uma maior interação entre os diversos atores sociais ligados à educação pública” (BRASIL, 2010c), a saber: alunos, professores, estudantes de licenciaturas de cursos superiores e professores de licenciaturas de ensino superior. Dessa maneira, “a dinâmica de aproximação – licenciandos e escolas públicas – gera um ambiente profícuo para a criação de soluções, onde todos os envolvidos são beneficiados”. (BRASIL, 2010c)

Neste ponto, trataremos de analisar o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, o qual dispõe sobre o Pibid e dá outras providências para entendermos, de fato, como é o programa nas especificações da Capes:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e

para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2010)

Analisando o exposto logo no artigo 1º, é possível questionar: o Programa, de fato, está fomentando a iniciação à docência? Está contribuindo para a formação de professores? Está contribuindo para a melhoria da qualidade¹⁸ da educação básica pública brasileira? Os alunos ditos pibidianos, realmente, realizam estágios supervisionados em escolas públicas? A interação entre a universidade e a escola pública tem colaborado para a melhoria da formação dos docentes? Em última instância, essa política educacional é mesmo condizente com seus princípios? Que concepção de educação está em questão em relação ao Pibid?

Logo em seguida, o decreto regulamenta e especifica os diversos critérios para ser bolsista, coordenador institucional, coordenador de área ou supervisor do programa e as funções respectivas de cada integrante. Tais especificações estão dispostas no artigo 2º, o qual diz:

- I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao Pibid;
- II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a Capes por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;
- III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:
 - a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;
 - b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e
 - c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;
- IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as

¹⁸ Qualidade ou qualidades? - Há uma multiplicidade de significados: educação de qualidade está se referindo a uma série de atributos que teria essa educação, ou seja, um conjunto de atributos que caracteriza a boa educação. Usando a palavra Qualidade com a maiúscula, é na verdade um conjunto de "qualidades". Conforme a citação de RIOS (2010), para Aristóteles, "a qualidade é uma das categorias que se encontram em todos os seres e indicam o que eles são ou como estão. As categorias são: substância, quantidade, qualidade, relação, tempo, lugar, ação, paixão, posição e estado". São breves referências no que diz respeito à noção de qualidade, e pode-se trabalhar no campo da educação. (RIOS, 2010)

atividades dos bolsistas de iniciação à docência. (BRASIL, 2010).

No inciso I do artigo 2º do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 é explicitado que o aluno pibidiano precisa dedicar uma carga de 30 horas mensais ao programa, porém, não especifica onde cumprir a referida carga horária. Não fica claro se esta deve ser cumprida na escola pública ou na universidade. De fato, também não esclarece o que os alunos pibidianos devem ou precisam fazer durante essas horas de dedicação, exigidas para ser bolsista. Cumprir na sala de aula subsidiando os docentes da escola pública, no corredor da escola fazendo observações e/ ou anotações em “diários de bordo” ou preparando/ confeccionando material pedagógico? Quanto ao coordenador institucional, acreditamos que o documento deixa livre para cada universidade escolher/ direcionar o profissional e suas atividades dentro da instituição. Embora se perceba coerência neste aspecto, por possibilitar à instituição de nível superior a escolha de seu coordenador geral, o documento não especifica, no entanto, quem poderá ser coordenador de área. Dessa maneira, podemos questionar: o coordenador de área dos alunos pibidianos em Pedagogia, por exemplo, pode ter formação em qualquer área? Ou vice-versa: o coordenador de área do curso de química pode ser um pedagogo? Como cada instituição de ensino superior organiza seus cursos e escolhe seus coordenadores de área? E o professor orientador docente, da escola pública: como são selecionados esses profissionais? Quais os critérios para ser coordenador/ orientador de estagiários pibidianos? O que é necessário para ser coordenador/ orientador do curso dentro da escola? Todo e qualquer docente da escola pública pode ser coordenador? O aluno, quando chega à escola pública, pode escolher seu coordenador/ orientador, dentre um “quadro” oferecido pela escola? A gestão escolar deve ou não colaborar/ participar dessa escolha/ seleção de seus co-orientadores na formação docente? Todas essas questões remetem a concepções educacionais? Enfim, seja pelo direcionamento da gestão do programa, seja pelos conteúdos previstos, o pano de fundo é a concepção educacional, foco de interesse desta dissertação.

Em parágrafo único, o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, especifica as modalidades de bolsas de estudos do programa, como sendo: “I -

bolsa para estudante de licenciatura; II - bolsa para professor coordenador institucional; III - bolsa para professor coordenador de área; e IV - bolsa para professor supervisor”. (BRASIL, 2010). A Capes concede cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional, pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário. É importante salientar que os valores das bolsas não se alteraram desde o início do programa, já que em 2014 mantinham-se os mesmos valores, de acordo com o Edital nº 61/ 2013, publicado no Diário Oficial da União, em 02 de agosto de 2013.

Quadro 5. Modalidades de bolsa¹⁹

Iniciação à docência	Supervisão	Coordenação de área	Coordenação de área de gestão de processos educacionais	Coordenação institucional
Para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto.	Para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura.	Para professores da licenciatura que coordenam subprojetos.	Para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES.	Para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional.
Valor: R\$ 400,00 (quatrocentos reais).	Valor: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).	Valor: R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais)	Valor: R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).	Valor: R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

Fonte: Portal da Capes (BRASIL, 2012a)

¹⁹ 1 - Bolsas aprovadas ou concedidas: refere-se ao número de bolsas aprovadas (concedidas) por ocasião da avaliação do Projeto Institucional. O número apresentado no relatório 2009 – 2011 (BRASIL 2010a) representa o teto que foi concedido pela Comissão de Seleção às instituições e está relacionado ao orçamento aprovado para o programa (LOA). 2 - Bolsas ativas (indicador 548 no SIMEC): bolsas que estão sendo efetivamente pagas. O número pode ser menor do que as bolsas aprovadas devido a oscilações decorrentes de diversos fatores, entre os quais se destacam: prazos dos processos seletivos de bolsistas; trâmite da documentação na Capes e nas IES; tempo de negociação com as redes estaduais e municipais para identificação e formalização de acordos para atuação nas escolas das redes; formaturas; desistências e evasão nas licenciaturas; baixo rendimento de bolsistas; lapsos de tempo entre as substituições. Os números e os valores das bolsas ativas são extraídos mensalmente do Sistema de Acompanhamento de Concessões (SAC), da Capes. Bolsistas por CPF: considerando a rotatividade de bolsas, a Capes extrai do SAC o número de bolsistas por CPF para saber quantos licenciandos e educadores passaram pelo Pibid. (BRASIL, 2014e, p. 33)

De acordo com a Capes, o Programa Pibid oferece também recursos de custeio e capital para as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos participantes do Pibid, as quais podem receber meios financeiros para custear despesas essenciais à execução dos projetos, por exemplo, a aquisição de material de consumo para as atividades desenvolvidas nas escolas. A Capes pode conceder tanto recursos de custeio como de capital, conforme definido nos editais de seleção. É notável que a maior parte dos investimentos da Capes é direcionada para o Pibid, como podemos ver nas tabelas a seguir:

Tabela 2. Repasse de recursos das políticas públicas em educação, de 2009 a 2013.

DEB*	2009	2010	2011	2012	2013	Totais
Parfor	12.394.341,09	70.914.408,33	110.987.220,82	162.895.436,02	171.919.765,09	529.111.171,35
Pibid	20.041.950,00	80.398.941,22	138.597.928,92	219.084.614,74	287.900.596,63	746.024.031,51
Obeduc	8.195.310,63	5.851.075,25	18.863.568,37	16.676.004,54	22.687.483,34	72.273.442,13
Prodocência	4.180.203,67	6.729.426,08	2.431.199,85	2.470.474,44	36.200,00	15.847.504,04
Novos Talentos	-	7.788.894,45	2.798.072,00	4.330.579,63	3.265.992,04	18.183.538,12
Projetos Especiais	-	6.329.639,03	9.512.193,94	15.664.809,77	14.133.778,29	45.640.421,03
Life	-	-	-	14.314.025,20	0,00	14.314.025,20
Outras despesas (AAE, diárias, passagens etc)	-	955.510,93	-	4.371.217,76	854.949,53	6.181.678,22
Totais	44.811.805,39	178.967.895,29	283.190.183,90	439.807.162,10	500.798.764,92	1.447.575.811,60

* Os totais não incluem os valores inscritos em restos a pagar não processados.

Fonte: Capes (BRASIL, 2014g, p. 87)

Tabela 3. Pibid: evolução dos recursos executados.

Ano	Executado
2009	20.041.950,00
2010	80.398.941,22
2011	138.597.928,92
2012	219.084.614,74
2013	287.900.596,63
Total	746.024.031,51

Fonte: Capes (BRASIL, 2014g, p. 34)

Cada instituição interessada em realizar parceria com a Capes para efetivação do programa deve escrever e submeter o Projeto Institucional de iniciação à docência para análise e seleção, que deverão ser feitas por uma comissão de especialistas constituída na Capes, especificamente para esse fim, a qual analisará e emitirá seu parecer, favorável ou não. Os projetos devem conter, no mínimo, “os objetivos e metas a serem alcançadas, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades” (BRASIL, 2010).

Neste ponto, perguntamos: quem analisa os projetos inseridos? Quais critérios são utilizados para que um projeto seja aceito ou não pela Capes? Como é formada a comissão? O que é necessário para que um projeto atenda a todas as especificações da Capes? Quais são essas especificações? Mais uma vez, retomamos a nossa preocupação: que concepção educacional faz parte desse Programa? Quais as implicações dessa concepção no que diz respeito ao aprimoramento da formação de professores?

Ainda de acordo com o decreto, para submeter um projeto institucional à Capes, a instituição de ensino superior “deve atender às especificações previstas nos artigos 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 2010), que normatiza as condições para que uma instituição possa dedicar-se à formação para a docência. Assim, ela deve

atender às especificações que seguem de acordo com o artigo 5º do Decreto nº 7.219 (BRASIL 2010)

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

O inciso I é claro: para submeter projetos, as instituições com cursos de licenciaturas precisam ter sede no país, isto é, Brasil. Logo no inciso II surge a primeira dúvida: quais são os programas de valorização do magistério definidos como estratégicos pelo Ministério da Educação? Se a instituição interessada precisa participar de um desses programas, quais são eles? E o que é necessário para participar nesses programas? Toda instituição tem oportunidade de participação nesses programas?

De acordo com o artigo 5º, do Decreto nº 7.219 (BRASIL, 2010), cabe à Capes “promover a chamada pública de projetos para o Pibid, por meio de publicação de edital”. Em seu inciso II, o decreto declara que a “cada edição do Pibid, a Capes publicará edital contendo, no mínimo, as seguintes informações:

I - requisitos e condições para a participação no Programa; II - atribuições de cada integrante do projeto: coordenador institucional, coordenador de área, professor supervisor e bolsista estudante de licenciatura; III - procedimentos de seleção de projetos institucionais; IV - critérios para aprovação dos projetos apresentados; V - valor correspondente a cada uma das modalidades de bolsa previstas no art. 4º; e VI - perfil das escolas em que as atividades do Programa serão desenvolvidas, utilizando, entre outros, critérios referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB, de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, e às experiências de ensino aprendizagem bem sucedidas, de modo a permitir aos bolsistas a compreensão e atuação em diferentes realidades. (BRASIL, 2010)

Também cabe à Capes, de acordo com o artigo 8º, do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, da secretaria de Educação básica, coordenar a implantação, acompanhar, supervisionar e avaliar os projetos institucionais do

Pibid, “buscando o aprimoramento de processos e tecnologias de ensino e aprendizagem das instituições participantes e escolas públicas envolvidas” (BRASIL, 2010). Analisando esse artigo, questionamos: como a Capes coordena a implantação dos projetos de todas as instituições do país? Como faz o acompanhamento e a supervisão? E como avalia os resultados de cada projeto, de cada instituição do país? Não é demais questionar, já que todos esses procedimentos parecem apontar para uma concepção pragmática de educação e, por esta razão, no segundo capítulo, desenvolveremos os pressupostos da concepção educacional de John Dewey.

No inciso III do artigo 5º do Decreto 7.219, de 24/06/10, são explicitadas as condições específicas às instituições selecionadas, as quais:

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

Neste ponto, é possível perguntar: todas as instituições contempladas com o programa Pibid organizam seminários específicos para apresentar os resultados concretizados? Onde esses seminários são organizados: na escola pública ou na universidade/ instituição de educação superior? Os demais docentes da escola pública, aqueles que não fazem parte do programa, mas são parceiros dentro da escola, têm acesso aos resultados do programa desenvolvidos dentro da unidade escolar? Reiterando a pertinência do tema, é necessário questionar: todos os docentes da escola pública, na qual os pibidianos fazem os estágios, têm acesso aos resultados do programa, ou somente os docentes participantes do programa como coordenadores? A comunidade escolar tem conhecimento ou deve ter conhecimento dos resultados do programa de formação?

O decreto também especificou os objetivos do programa, os quais se direcionam para a formação, valorização do profissional professor, inserção dos alunos licenciandos pibidianos no campo da escola pública na educação básica e, principalmente, da interação entre a teoria e a prática pedagógica. Os objetivos do

programa estão especificados da seguinte maneira, de acordo com o artigo 3º do Decreto 7.219:

- 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 cofrmadores 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)

Para garantir os objetivos propostos pelo programa, os alunos licenciandos pibidianos, os coordenadores e supervisores devem exercer atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. E de acordo com o artigo 7º, do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010:

o Pibid deverá ser executado *exclusivamente em escolas de educação básica das redes públicas* de ensino, vedada a alocação de estudantes bolsistas em atividades de suporte administrativo ou operacional. (BRASIL, 2010 – grifos nossos).

Em parágrafo único do artigo 4º, fica explicitado pelo referido Decreto nº 7.219, que a “atuação dos estudantes bolsistas deverá ser planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores e supervisores” (BRASIL, 2010), em atendimento às disposições do projeto institucional. Analisando os objetivos propostos do programa é possível questionar: atualmente, é possível verificar avanços na valorização do magistério no país? O programa, de fato, colaborou no incentivo à formação docente? Elevou a qualidade da formação inicial dos docentes? Promoveu a interação entre educação superior e a educação básica? Inseriu os licenciandos no cotidiano da escola? Contribuiu para a articulação entre a teoria e a prática na formação docente? As escolas públicas são reconhecidas

como um espaço de produção e de apropriação de conhecimento? Até que ponto o Pibid contribuiu para elevar o padrão de qualidade da educação brasileira? Até que ponto o programa traz indícios de concepção educacional pragmatista deweyana?

De acordo com o artigo 6º do Decreto nº 7.219/ 2010, o Pibid deverá atender à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo. Em parágrafo único do mesmo artigo, a Capes fica responsável também pela definição das áreas do conhecimento e níveis de ensino que serão abrangidos pelo Pibid, a partir de necessidades educacionais detectadas, observado o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Quanto aos recursos financeiros que subsidiam o programa, por meio do governo federal, fica definido no artigo 9º do Decreto nº 7.219/ 2010 que:

(...) serão repassados no âmbito do Pibid recursos destinados exclusivamente ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, de acordo com a disponibilidade orçamentária, com a legislação vigente e com a regulamentação da Capes. (BRASIL, 2010)

Dessa maneira, o Pibid dependerá sempre da disposição orçamentária da Capes, pois o decreto especifica, claramente, no artigo 10º:

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

Entretanto, a possibilidade de avanço do programa em todo o país depende do próprio governo, o qual precisa disponibilizar verbas para que a Capes possa aumentar cada vez mais a quantidade de projetos aprovados e, conseqüentemente, a concessão de bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura.

De acordo com o relatório da Diretoria de Educação Básica, do período de 2009 a 2011, a Capes foi incentivadora das

instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos projetos desenvolvidos. (BRASIL, 2012a)

De acordo com Decreto nº 6.755/2009, em seu artigo 9º, passa a vigorar com a seguinte redação:

II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei no 9.394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2º da Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992. (BRASIL, 2009a)

No artigo 12º, fica especificado que o decreto entra em vigor após a data de sua publicação²⁰, sendo esta, 24 de junho de 2010. Dessa maneira, é possível observar a evolução da intervenção do Estado em Programas de governo direcionados para a formação docente, nos últimos anos, bem como o seu cunho regulador. Em 2012, para atender à legislação vigente, no que reza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), as atribuições legais de induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), os princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu artigo 31º), a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) institui o Programa Pibid Diversidade, com o Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012 (BRASIL, 2012b).

O Edital nº 066/ 2013²¹ da Capes traz especificações sobre o Pibid Diversidade, o qual vem com a perspectiva de “seleção de projetos

²⁰ Considerar o *vacatio legis* estabelecida pelo artigo 1º da LICC - Decreto Lei nº 4.657 de 04 de Setembro de 1942 - estabelece o prazo de 45 (quarenta e cinco) dias para a entrada em vigor após a publicação.

²¹ Com previsão de início em março de 2014 as universidades com interesse no programa deveriam elaborar subprojetos dentro das seguintes áreas: a) Educação do Campo; b) Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática; c) Educação do Campo - Ciências

institucionais que visem ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo” (BRASIL, 2013c). Ainda de acordo com o edital,

para o desenvolvimento dos projetos, a Capes concederá 3.000 (três mil) bolsas a alunos de cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo e a professores envolvidos na sua orientação e supervisão, bem como recursos de custeio para apoiar suas atividades. O projeto no âmbito Pibid Diversidade deve ter caráter institucional e ser desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de ensino superior (IES) e o sistema público de educação básica. As atividades do projeto deverão ser desenvolvidas em escolas indígenas e do campo – incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas – da rede pública de ensino”. (BRASIL, 2013c)

Refletimos para tentar compreender o que de fato ocorre com o programa Pibid e, imbuídos de curiosidade, percebemos que, com a implantação do Pibid Diversidade, ocorreu mais uma ação com um cabedal de significados passíveis de interpretações. O programa está cada vez mais próximo da concepção pragmatista deweyana?

1.4 Pibid em foco: pesquisas, contribuições e principais desafios

Neste tópico, discutiremos e analisaremos os avanços do programa Pibid durante o processo de implementação, isto é, após 2007, desde a publicação do primeiro edital da Capes até 2014. Focalizaremos os possíveis avanços do programa, suas contribuições e desafios. Faremos também uma explanação do programa para melhor entendimento de como funcionam os projetos e subprojetos das instituições de nível universitário que fazem parcerias com a Capes para implementar o programa.

De acordo com as informações disponibilizadas no relatório da Capes 2009 – 2011 (BRASIL, 2012a), é possível notar avanços significativos do programa. Naquele ano, já eram concedidas:

Humanas e Sociais; d) Educação do Campo - Linguagens e Códigos; e) Intercultural Indígena; f) Intercultural Indígena - Ciências da Natureza e Matemática; g) Intercultural Indígena - Ciências Humanas e Sociais; h) Intercultural Indígena - Linguagens e Códigos; i) Interdisciplinar. (BRASIL, 2013c)

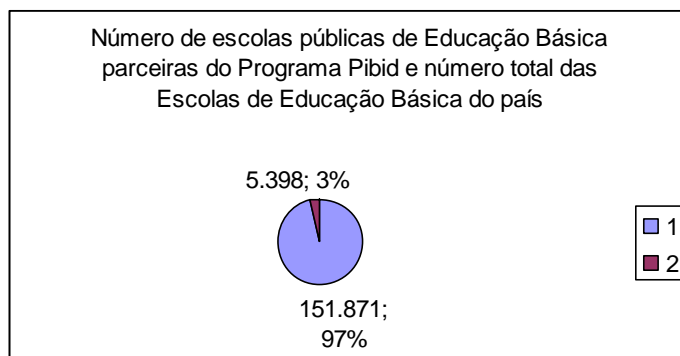
16.714 bolsas, sendo para 13.649 licenciandos; 981 para coordenadores institucionais e de área e 2.084 supervisores (professores da educação básica que atuam no programa); há 124 IES participantes e 1.267 escolas beneficiadas pela ação dos bolsistas. (BRASIL, 2012a)

Também é possível notar os impactos do Programa Pibid, desde 2010, de acordo com o próprio governo federal, por meio do PDE, o qual acompanha o desempenho da Educação Básica:

- a) diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura;
- b) reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica;
- c) indicação de melhoria do IDEB em escolas participantes do Pibid. (BRASIL, 2012a)

De acordo com os dados disponíveis no site Qedu (BRASIL, 2014f), o Brasil possui 151.871 escolas públicas de educação básica. Assim, as 5.398 escolas parceiras do Pibid correspondem a 3% do total das escolas públicas do Brasil, conforme demonstra o gráfico que segue.

Gráfico 2. Percentual entre as escolas públicas participantes do Pibid em todo o país.



Referindo-se às instituições de Educação Superior no Brasil, o total é de 2.365 espalhadas por todo o país, conforme demonstram as tabelas a seguir.

Tabela 4. Instituições de Educação Superior no Brasil, em 2011.

Número e Percentual de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica no Brasil em 2011		
Organização Acadêmica	Total	Porcentagem
Universidades	190	8,0%
Centros Universitários	131	5,5%
Faculdades	2.004	84,7%
IFs e Cefets	40	1,7%
Total Geral	2.365	100,0%

Fonte: Qedu

Tabela 5. Instituições participantes do Pibid entre 2011 e 2014.

	2011	2012	2013	2014
Instituições de Educação Superior do país	2.365	2.416	2.391	Dados não encontrados
Instituições Parceiras	146	195	285	284
Número de matrículas no Ensino Superior	Dados não encontrados	7.037.688 (Fonte: Censo da Educação Superior 2012)	7.305.977 (Fonte: Censo da Educação Superior 2013)	Dados não encontrados
Número de bolsistas considerando os alunos	32.188	57.252	62.070	90.254

Fonte: Capes/Cesu/ Qedu - Tabela de autoria própria

Na tabela a seguir é possível observar a quantidade de instituições de Ensino Superior, parceiras do Programa Pibid, especificadas por região do país, comparação que demonstra que a região Sudeste é a maior beneficiada.

Tabela 6. Evolução do Pibid em número de instituições e matrículas.

Região	IES	Projetos Pibid ¹	Projetos Pibid Diversidade ²	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Fonte: Capes; Edital Capes nº 61/ 2013; Edital Capes nº 66/ 2013

Porém, ao relacionar a quantidade de instituições de Ensino Superior parceiras com a quantidade total de IES do país, podemos perceber que o programa atinge menos de 10% desse total. Ou seja, embora tenha apresentado crescimento ainda, é um programa restrito. Tentamos fazer também a mesma comparação com a quantidade de estudantes ingressantes no Ensino Superior e a quantidade de estudantes beneficiados com as bolsas do Programa Pibid, porém, não foi possível encontrar o número de estudantes ingressantes somente nas licenciaturas para concluir a comparação, uma vez que só encontramos o número de alunos ingressantes no ensino superior e o programa fornece bolsas apenas para alunos de licenciaturas.

Com o edital da Capes de 2012, (2012a) o número de bolsas concedidas atingiu 49.321, conforme a tabela 7, o que representa um crescimento de mais de 80% em relação a 2011. (BRASIL, 2012a)

Tabela 7. Bolsas relativas ao Pibid concedidas pela Capes em 2012.

Tipo de Bolsa	Total
Iniciação à Docência	40.092
Supervisão	6177
Coordenação de Área	2.498
Coordenação Institucional	288
Coordenação de Área de Gestão	266
Total	49.321

Fonte: Portal da Capes (BRASIL, 2012a; 2013a)

Conforme dados atualizados pela Capes, em 21 de julho de 2014, temos a tabela 8, como segue.

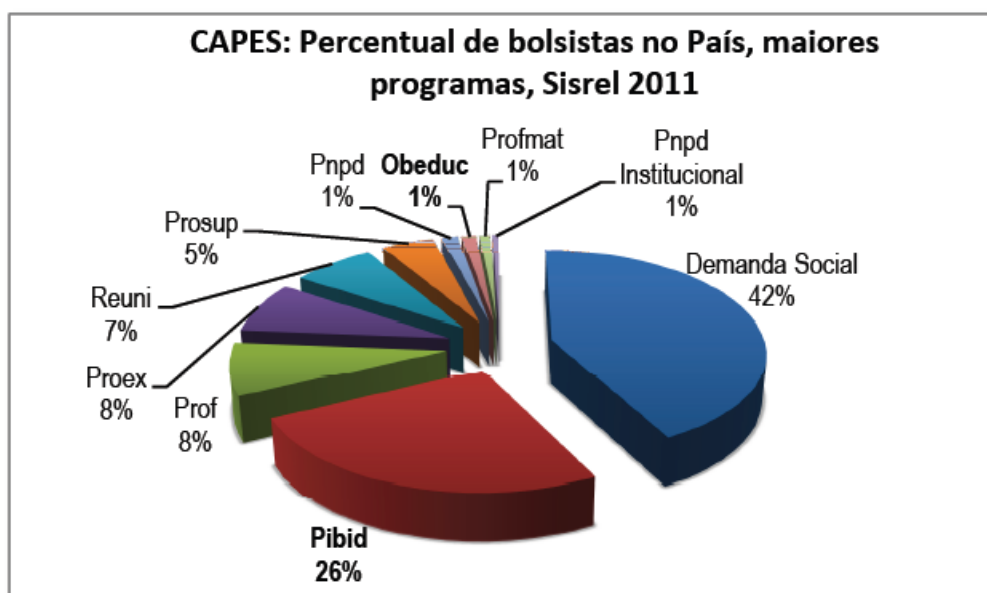
Tabela 8. Bolsas concedidas pelo Pibid e pelo Pibid diversidade em 2014

Tipo de Bolsa	Pibid¹	Pibid Diversidade²	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: Capes (BRASIL, 2014g)

De acordo com a Capes, o Programa Pibid é o segundo programa de concessão de bolsas do país, como podemos ver no gráfico a seguir.

Gráfico 3. Percentuais de bolsistas no país, segundo os maiores programas, em 2011.



Fonte: Capes (BRASIL, 2012^a)

Com a Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, a Capes regulamenta a quantidade de bolsas concedidas à Iniciação à docência e Coordenação de área de gestão por instituição de Ensino Superior, conforme aponta a tabela.

Tabela 9. Concessão de bolsas para coordenação de área de gestão por instituição.

Iniciação à Docência	Coordenação de área de gestão
5 a 100	0
101 a 200	1
201 a 300	2
301 a 400	3
Mais 400 apenas para instituições multicamp	4

Fonte: Portal da Capes (BRASIL, 2013b)

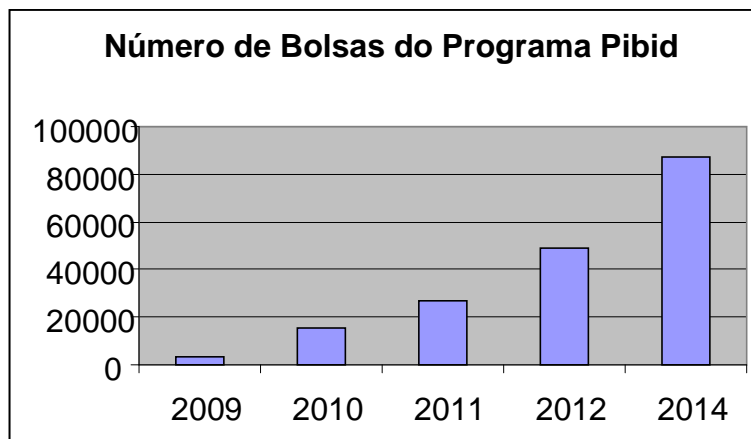
Dessa maneira, fica especificada, conforme a tabela 10, a concessão de bolsas para coordenação de área de gestão, de acordo com o número de alunos com bolsas de Iniciação à Docência de cada instituição de Ensino Superior associado ao programa.

Tabela 10. Concessão de bolsa por subprojeto, para supervisão e coordenação de área

Iniciação à docência	Supervisão	Coordenação de área
5 a 20	1 a 4	1
21 a 40	4 a 8	2
41 a 60	8 a 12	3
61 a 80	12 a 16	4

Fonte: Portal da Capes (BRASIL, 2013b)

A concessão de bolsas para o Pibid teve um aumento significativo no período de 2009 a 2011, conforme o gráfico 6, que traz dados do relatório da Capes, que também apresentou resultado preliminar para 2012, de acordo com o edital nº 61/ 2013, o qual especifica que, para o ano de 2014, seriam concedidas 72.000 bolsas.

Gráfico 4. Números de bolsas do Programa Pibid.

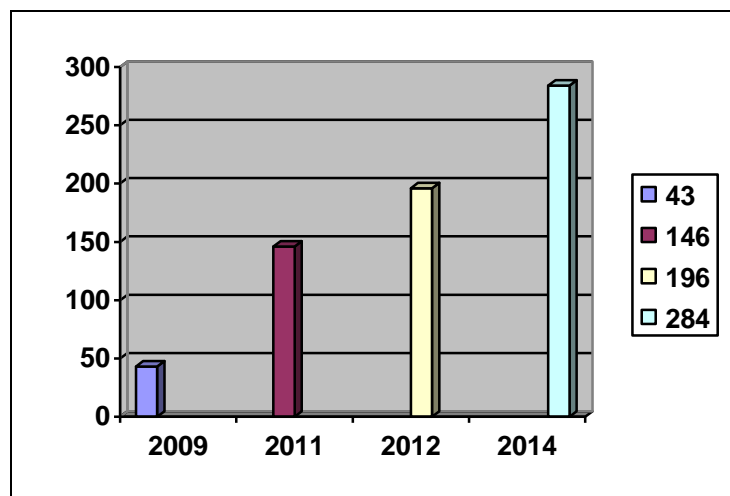
Fonte: autoria própria – elaborado a partir de dados de (Brasil, 2012a e Brasil, 2014g)

Porém, a própria Capes publicou em nota, que, com esse edital, o número de bolsas concedidas para 2014

poderia chegar a 87.000, com a prerrogativa de que 10 mil delas seriam destinadas, pela primeira vez, a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão. (BRASIL, 2014d)

Como podemos notar, a Capes estende o programa Pibid para bolsistas do programa Prouni pela primeira vez e acrescenta que, do total de 87.000 bolsas, pelo menos 10.000 seriam destinadas a esses bolsistas.

O número de IES participantes também aumentou e teve avanço significativo. De acordo com a Capes, o número de instituições parceiras do Pibid pelo resultado do Edital nº 61/ 2013, para o ano de 2014, é de 284. Um aumento significativo em relação às 196 computadas ao final de 2012, como podemos ver no gráfico 6 a seguir:

Gráfico 5. Número de Instituições de Ensino Superior parceiras do Programa Pibid.

Fonte: Portal da Capes (Brasil 2012a; 2014g), autoria própria

De acordo com o relatório 2009-2011 da Capes (BRASIL, 2012a), o qual traz também um balanço geral da situação do Pibid do ano de 2012, embora não estivessem ainda concluídos os dados daquele período, as 49.231 bolsas de estudo do programa Pibid do referido período estavam alocadas em todos os Estados da federação, sendo 196 Instituições de Ensino Superior parceiras do programa. Os dados aparecem em uma listagem anexa ao relatório, transportados para o mapa do Brasil para melhor visualização de quais são os Estados com maior ou menor número de concessões, como podemos ver na figura a seguir: e também disponibilizados no gráfico 8, usando a quantidade de bolsas em quantidade decrescente, também para visualizarmos

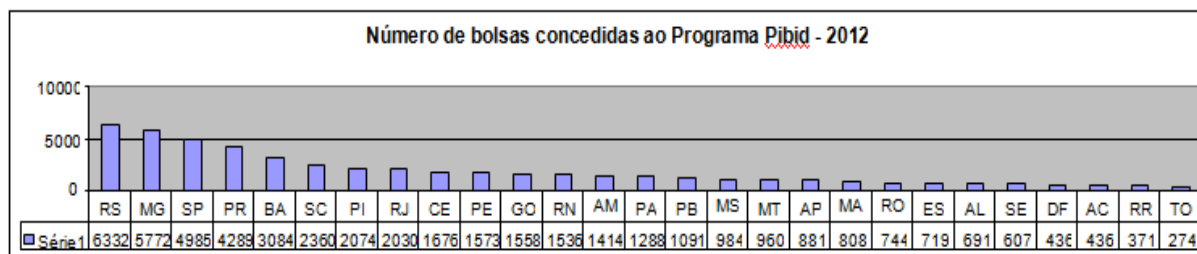
Figura 3. Mapa do Brasil e distribuição de bolsas por Unidades Federativas.



Fonte: Mapa elaborado a partir de dados do relatório 2009 -2011 do Portal da Capes (BRASIL, 2012a), autoria própria.

Os mesmos dados foram disponibilizados no gráfico 7 usando a quantidade de bolsas por região, em quantidade decrescente.

Gráfico 6. Distribuição de bolsas por Unidades Federativas.



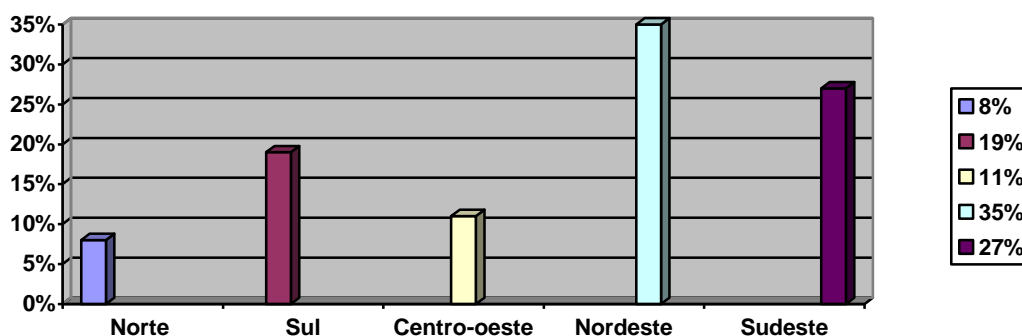
Fonte: Portal da Capes (BRASIL, 2012a), autoria própria.

Como se pode verificar, o Estado do Rio Grande do Sul contém a maior inserção de bolsas do programa Pibid, de acordo com os dados da

Capex no relatório elaborado e atualizado em 05 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012a). O Estado de Minas Gerais fica em segundo lugar, e o Estado de São Paulo, com a terceira colocação em relação ao número de bolsas concedidas para o programa. É importante ressaltar que os números constantes no gráfico e no mapa apresentados são referentes ao relatório da Capex publicado em 2012 e que, no ano de 2014, o número de bolsas concedidas chegou a 87.000.

Quanto às bolsas relativas ao programa, estão divididas por região, sendo o nordeste o maior beneficiado, e a região norte, a que menos registrou bolsistas, como podemos ver no gráfico 7.

Gráfico 7. Distribuição de bolsas por regiões.



Fonte: Portal da Capex (BRASIL, 2012a)

O Pibid é um programa de concessão de bolsas especificamente para alunos das licenciaturas, isto é, para formação docente. A Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010, é clara ao especificar quais estudantes têm direito a pleitear a bolsa de estudos, como colocamos no quadro 6, a seguir:

Quadro 6. Cursos de licenciatura inclusos no Programa Pibid.

Formação docente para Ensino Médio (Licenciaturas)	Formação docente para Ensino Fundamental (Licenciaturas)	Formação docente de forma complementar
Química Física Filosofia Sociologia Matemática Biologia Letras-Português Pedagogia Licenciaturas com	Pedagogia (com destaque para práticas de alfabetização, inclusive EJA) Ciências Matemática Educação Artística e Musical Licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos	Letras-Língua Estrangeira Interculturais (formação de professores indígenas) Educação do campo e para comunidades quilombolas Formação para Educação Infantil Demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local

denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do Ensino Médio, devidamente aprovadas pelo Conselho de Educação competente	interdisciplinares ou novas formas de organização do Ensino Médio, devidamente aprovadas pelo Conselho de Educação competente	ou na região
---	---	--------------

Fonte: Portal da Capes (BRASIL, 2010d)

Conforme o quadro, podemos afirmar, também, que a formação docente no Pibid é abrangente, com cobertura em todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e com a possibilidade de formações específicas para atender a peculiaridades locais e regionais, como nos casos de Educação Indígena e Educação quilombola.

As bolsas estão divididas por 29 áreas de conhecimento, sendo a área de matemática a maior beneficiada, com 3.620 bolsistas, e a área de Pedagogia listada em segundo lugar, com 3.080 bolsistas. Os gráficos da Capes, elencados a seguir, foram elaborados em duas versões para melhor visualização dos dados explícitos:

Gráfico 8. Número de bolsas concedidas por área de conhecimento.

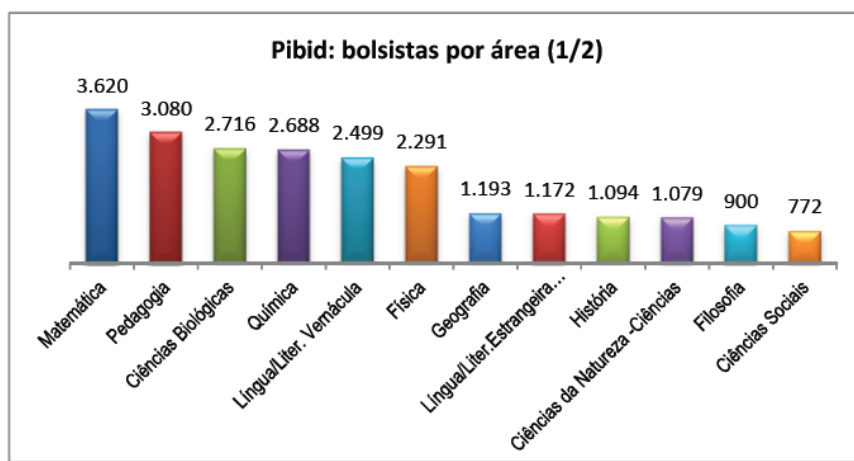
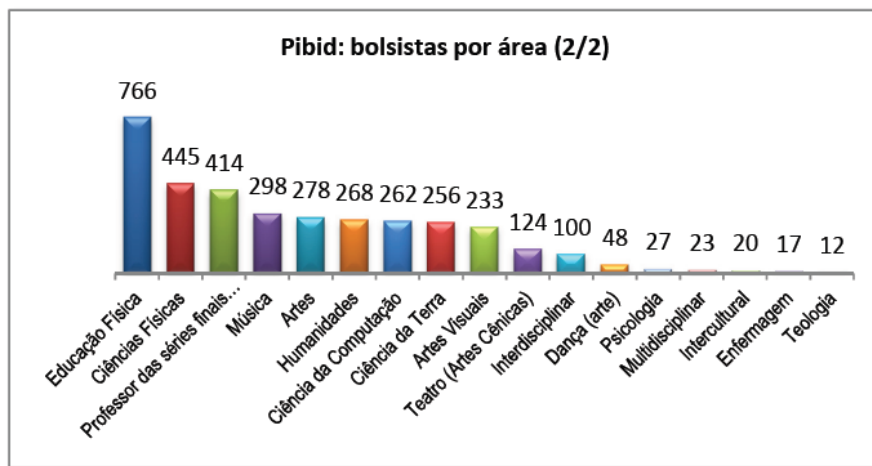


Gráfico 9. Número de bolsas concedidas por área de conhecimento.

Fonte: Portal da Capes (BRASIL, 2012a)

1.4.1 - Fundamentação teórica do Programa Pibid

Quanto à fundamentação teórica, é possível constatar que o relatório da Capes referente a 2009-2011 (BRASIL, 2012^a) traz referências da obra²² de Nóvoa²³ (2009) para o âmbito do Pibid.

Ao visitar o trabalho de Nóvoa (1995), é possível perceber nuances de educação pragmática. A explicitação aparece logo na nota de apresentação da coletânea de textos organizados pelo autor, publicados no ano de 1954 e republicados, no Brasil em segunda edição, em 1995, evidenciando que:

(...) há três ideias que vale a pena destacar sobre a problemática de formação de professores. A primeira refere-se à necessidade de travar o debate a partir de uma análise dos distintos projetos da profissão docente, não o fechando nas questões internas à formação de professores. A segunda defende a perspectiva dos professores como profissionais reflexivos, identificando as características do seu trabalho técnico e científico e o tipo de conhecimentos e de competências que são chamados a mobilizar. Na terceira centra-se a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. (NÓVOA, 1995, p. 10)

²² NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madrid:2009.

²³ Antonio Nóvoa é professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Aqui, não podemos deixar de explicitar que a segunda ideia apresentada por Nóvoa é sobre a necessidade de ver os professores como profissionais reflexivos, pensamento também defendido por Dewey (1959a) da seguinte forma: “a função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada e harmoniosa” (DEWEY 1959a, pp. 105-106).

Nóvoa (1995) é contundente ao expor seus pensamentos e explicita:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Mais uma vez a fundamentação teórica de Dewey assemelha-se à de Nóvoa, quando relata a importância do saber da experiência como fator fundamental para a formação docente. Dessa maneira, “a noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica”. (DOMINICÉ *apud* NÓVOA, 1995, p. 25)

Nóvoa (1995), então, reitera: “não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes” (NÓVOA, 1995, p. 25). A produção de saberes aqui evidenciada se concretizaria com a “criação de redes de (autoformação) participada que permita compreender a globalidade dos sujeitos assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 1995, p. 26). Dessa maneira, a formação aconteceria na troca de experiências, na interação entre os sujeitos, na cumplicidade e co-responsabilidade com a formação de todos os envolvidos. De acordo com Nóvoa (1995), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Considerando Nóvoa (1995) e também Tardif (2012), podemos concluir que a fundamentação teórica de ambos aproxima-se do pragmatismo de Dewey. Dessa maneira, ao considerar o Programa Pibid um processo de

implementação direcionado para a formação dos alunos licenciandos, adentrar a escola e nela viver experiências pertinentes à sua profissão é estar em formação mútua e produzindo saberes partilhados e vivenciados por todos. O professor da sala de aula que atuará como formador também tem sua formação continuada na interação e troca com os alunos pibidianos.

1.4.2 Pesquisas com foco no Pibid no banco de trabalhos da Anped, de 2008 a 2013

Neste estudo tentamos encontrar trabalhos no GT 05 – Estado e Política Educacional, GT 08 – Formação de Professores e GT 11 – Política de Educação Superior, no período de 2008 a 2013, com a intenção de saber qual o destaque do Programa Pibid nas discussões nacionais sobre a pesquisa em educação. O trabalho empreendido aqui assumiu como base empírica todos os resumos veiculados nos cadernos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos seis anos consecutivos, e leitura integral dos trabalhos relacionados na tabela. A classificação foi feita com base na análise do conteúdo dos resumos, buscando identificar relações de estudo acerca do programa em cada grupo de trabalho. Como estabelece Bardin (2004),

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. (BARDIN, 1977, p. 111)

Logo, com foco específico no programa Pibid, elaboramos o projeto de leitura e análise de todos os resumos dos trabalhos dos GTs e leitura completa dos trabalhos identificados como relativos ao tema da presente dissertação, conforme traz o quadro 7.

Quadro 7. Trabalhos nacionais publicados na Anped, de 2008 a 2013, (GTs 05, 08 e 11) submetidos à análise de conteúdo.

ANO	GT	TITULOS FUNDAMENTAIS	AUTOR	INSTITUIÇÃO	UF
2008	05	-----	-----	-----	----

					--
2008	08	Vozes dos acadêmicos (as) do curso de Pedagogia: tecendo relações entre a teoria e a prática	Sandra Cristina Vanzuita da Silva Cila Alves dos Santos Machado	UNIVALI	
2008	11	A Política de Educação Superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional	Olgaíses Maués	UFPA	PA
2009	05	-----	-----	-----	----
2009	8	-----	-----	-----	----
2009	11	Na Contracorrente: A Política do governo Lula para a Educação Superior	Éder Dantas Luiz de Sousa Júnior	UFPB	PB
2010	05	O Processo de elaboração da Lei Nº 11.738/2008 (Lei do Piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): Trajetórias, disputas e Tensões	Maria Dilnéia Espíndola Fernandes Margarita Victoria Rodriguez (Agência Financiadora: CNPq/Capes/MEC/INEP)	UFMS	MS
2010	08	-----	-----	-----	----
2010	11	O PROUNI e a "democratização do ensino superior": explorações empíricas e conceituais	Wilson Mesquita de Almeida	USP	SP
		Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado?	Jose Vieira de Sousa	UnB	DF
2011	05	Política de Formação e Valorização dos professores da Educação Básica e as (in) consistências das ações e estratégias do PAR nos municípios	Zenilde Durlí Elton Luiz Nardi Marilda Pasqual Schneider	UFSJ UNOE SC UFSC	SC
2011	08	Rede Municipal e Universidade: parceria na formação contínua de professores	Vanda Moreira Machado Lima	UNESP	SP
2011	11	Políticas de formação de professores no país: será o ProUni o novo protagonista da formação de mão de obra docente?	Daniela Patti do Amaral Fátima Bayma de Oliveira	UFRJ FGV	RJ
2012	05	-----	-----		
2012	08	-----	-----		
2012	11	REUNI: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais? Democratização do acesso à	Luciene das Graças Miranda Medeiros Ana Lúcia Borba de Arruda	UFPA UFPE	PA PE

		Educação Superior: O REUNI no contexto da prática	Alfredo Macedo Gomes		
		Políticas Públicas de Educação Superior a distância: um estudo preliminar das causas de evasão em curso de pedagogia a distância oferecido no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil	Ruth Gonçalves de Faria Lopes Simone Aparecida Lisniows Girlene Ribeiro de Jesus	UAB	DF
2013	05	-----	-----		
2013	08	-----	-----		
2013	08 Pôsteres	Mais Prática nos cursos de Licenciatura é sinônimo de mais qualidade na formação docente?	Maria Manuela Alves Garcia – UFPel	UFPel	RS
2013	11	A articulação dos cursos de Licenciatura com os anos iniciais da Educação Básica A Expansão da Educação Superior no Brasil e as Políticas de formação de professores.	Simone Regina Manosso Cartaxo Olgaíses Cabral Maués Michele Borges de Souza	PUC PR UFPA	PR PA

Fonte: autoria própria

Em 2008, no GT 05 da reunião nacional da Anped, não aparece qualquer estudo sobre o Pibid. No GT 08, igualmente, nada aparece especificando o programa Pibid. Destacamos um trabalho do GT 08, Grupo de pesquisa Contextos Educativos e práticas docentes da UNIVALI, o qual estuda a relação entre a teoria e a prática e se aproxima da questão central de nossos estudos de concepção de educação, mas nada relacionado com o Pibid.

No GT 11, em 2008, Maués, com o trabalho financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), apresenta e analisa a preocupação do governo com a formação docente, destacando a criação da nova Capes em 2007 e esclarecendo algumas questões sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como ação do governo para minimizar a falta de professores, principalmente, nas áreas de matemática, química, física e biologia. Explicita que com a criação da nova Capes, o programa da UAB passa a ser vinculado ao órgão, fazendo, ainda, uma explanação sobre os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Porém, nada diz sobre o programa Pibid, o qual já tinha um ano de elaboração e tentativas de implementação.

Dessa maneira, foi possível notar que dos 48 trabalhos apresentados, 16 no GT 05, 18 no GT 08 e 14 no GT 11, somente dois estão próximos do nosso tema de pesquisa e nenhum deles citou ou argumentou aspectos sobre o Pibid.

Em 2009, nos GTs 05 e 08 não foram encontrados trabalhos relacionados ao Pibid, porém no GT 11, encontramos o trabalho de Dantas e Júnior, no qual se verifica uma explanação sobre os programas de governo relacionados com a expansão do Ensino Superior e uma especificação detalhada dos programas Reuni, UAB, Prouni e PDE, sem citar o Pibid.

Em 2010, no GT 05, Fernandes e Rodrigues apresentam o projeto de elaboração da Lei do Piso, Lei nº 11.738/ 2008, acerca da remuneração docente. Porém, nesse GT, não há qualquer trabalho específico sobre o programa: nada se fala sobre o Pibid e sobre nenhum outro programa de formação docente. No GT 08, nenhum trabalho se relaciona com o programa. No GT 11, Almeida (2012) especifica o Prouni, o qual esteve entre as ações do governo para ampliação de alunos na Educação Superior, e Souza (2012) relaciona a política pública do Prouni à necessidade do governo de preencher as vagas ociosas na Educação Superior. Porém, também não há trabalhos sobre o Pibid.

No ano de 2011, no GT 05, Durli, Nardi e Paschoal evidenciam o Programa de Ações Articuladas (PAR),²⁴ o qual, de acordo com os pesquisadores:

foi criado pelo Decreto Presidencial nº 6.094, em 24 de abril de 2007, juntamente com a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Constitui-se em estratégia de regulação das ações desenvolvidas por estados, municípios e Distrito Federal, encampando a lógica de descentralização instruída pela política neoliberal e aos princípios do PDE. (DURLI; NARDI; PASCHOAL, 2011, p. 09)

Responsabilizando os Estados e Municípios pelos resultados educacionais, de acordo com os autores, “o intento governamental com o PAR é assegurar o cumprimento das 28 diretrizes previstas no Plano de Metas do

²⁴ O Plano de Ações Articuladas (PAR) está no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), do MEC, disponível em: <http://simec.mec.gov.br/>, em que os municípios têm acesso para elaborar seus planos de ação.

PDE” (DURLI; NARDI; PASCHOAL, 2011). De maneira que os estados e municípios passam a ser responsabilizados pelos resultados e, por ora, também pela formação dos professores. Porém, nenhum trabalho desses GTs evidencia a Política Pública do Pibid.

No GT 08 de 2011, também não aparece qualquer especificação do Programa ora estudado. O trabalho de Lima (2011) nos chama a atenção, porém, por assemelhar-se com a concepção de educação deweyana, quando a pesquisadora explicita a formação contínua dos professores na parceria entre o município e a universidade.

1.4.3 Pesquisas com foco no Pibid no banco de dados da Capes – Teses de Mestrado e Doutorado

Quadro 8. Teses de Mestrado e Doutorado do Banco de Teses da Capes

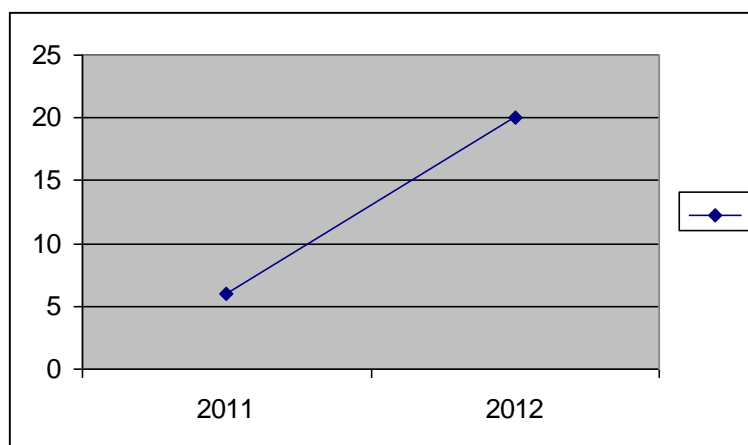
Pesquisador (a)	Título	M	Instituição	Data
Andréia Aurélio da Silva	Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/ CAPES/ MEC em escolas públicas de educação básica	M	UFSM	01/08/2012
Giuliana Gionna Olivi Paredes	Um estudo sobre o Pibid: saberes em construção na formação de professores de Ciências	M	UFPR	01/02/2012
Amanda Pranke	Pibid I/UFPEL: oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática	M	UF Pelotas	01/10/2012
Pricila Gaffuri	Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do Pibid-Inglês/ UEL	M	UF Londrina	01/04/2012
Douglas da Silva Tinti	Pibid: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática	M	PUC SÃO PAULO	01/08/2012
Gerson dos Santos Correia	Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do Pibid-PUC/SP	M	PUC SÃO PAULO	01/11/2012
Eduardo Manuel Bartalini Gallego	Investigando as práticas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do Pibid	M	USF Itatiba/SP	01/08/2012
Everton Bedin	Formação de professores de química: um olhar sobre o Pibid da Universidade Federal de Uberlândia.	M	UF Uberlândia	01/03/2012
Tatiana de Mello Ribeiro	Programa institucional de bolsas de iniciação à docência-filosofia/ UFSM: dispositivo de práticas docentes	M	UF Santa Maria	01/01/2012
Enio de	O papel do Pibid na formação inicial de	M	UE	01/12/2012

Lorena Stanzani	professores de química na Universidade Estadual de Londrina		Londrina	
Juliana Ramos Amancio	Planejamento e aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do Pibid	M	UFRJ	01/12/2012
Robson Teixeira Porto	Programa institucional de bolsa de Iniciação à Docência: ensinar e aprender matemática	M	UFRGS	01/09/2012
Fernanda Medeiros de Albuquerque	Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química: potência para a formação acadêmico-profissional.	D	UFRGS	01/04/2012
Simone Correa Souza	Ensino de ciências: perspectivas na prática interdisciplinar	M P	IFRJ	01/07/2011
Rita de Cássia Oliveira	A química da estética capilar como temática no ensino de química e na capacitação dos profissionais da beleza	M	UFRGS	01/01/2011
Marcia Von Fruhauf Firme	Portfólio coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede	M	UFRGS	01/11/2011
Aline Machado Dorneles	A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de química nas histórias de sala de aula?	M	UFRGS	01/04/2011
João Roberto Resende Ferreira	A expansão da escola básica e a relação capital, trabalho e educação		UFG	01/06/2011
Nicolau Mottola	Nicolau. O evolucionismo no ensino de biologia: investigação das teorias de Lamarck e Darwin expostas nos livros didáticos de biologia do Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM)	M	UNESP Rio Claro	01/09/2011
Maria Alicia Venegas Thayer	O dilema da transparência dos recursos em sala de aula: uso do quadro-negro e da informação de jornal para o ensino de porcentagem no primeiro nível médio da educação de adultos no Chile	M	UFRJ	01/12/2012
Nara Amaral	Pibid: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de matemática na PUC/SP	M	PUC São Paulo	01/10/2012
Dulcicléia Antunes	Ecodesign na formação de educadoras infantis: criação de brinquedos e materiais lúdico-didáticos	M	Univ. Passo Fundo	01/09/2012
Rosana Maria Martins	Aprendiz de professora: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática	M	UFMT	01/12/2012
Edimarcio Francisco da Rocha	Equimídi@: uma hipermídia como estratégia pedagógica no ensino de equilíbrio químico	M	UFMT	01/08/2012
Karla Cynthia Quintanilha da Costa Peixoto	A avaliação sob duas lógicas: um enfoque no ensino de física no município de Campos dos Goytacazes-RJ	D	Univ. Estadual Norte Fluminense	01/12/2012
Wellington Pedrosa Quintilho	Aspectos da fonologia xavante e questões relacionadas: rinoglotofilia e nasalidade	D	UFRJ	01/02/2012

Fonte: autoria própria

Analisando a tabela, é possível verificar que foram levantados, usando como indexador a palavra Pibid, 26 trabalhos sobre o programa, com 06 deles concluídos em 2011 e 20, em 2012. Os dados coletados e analisados são de domínio público e encontram-se disponibilizados no endereço eletrônico da Capes. Na distribuição das teses e dissertações por ano houve um aumento acentuado na produção científica sobre o tema.

Gráfico 10. Quantidade de Teses de Mestrado e Doutorado com o tema Pibid no Banco de Teses da Capes

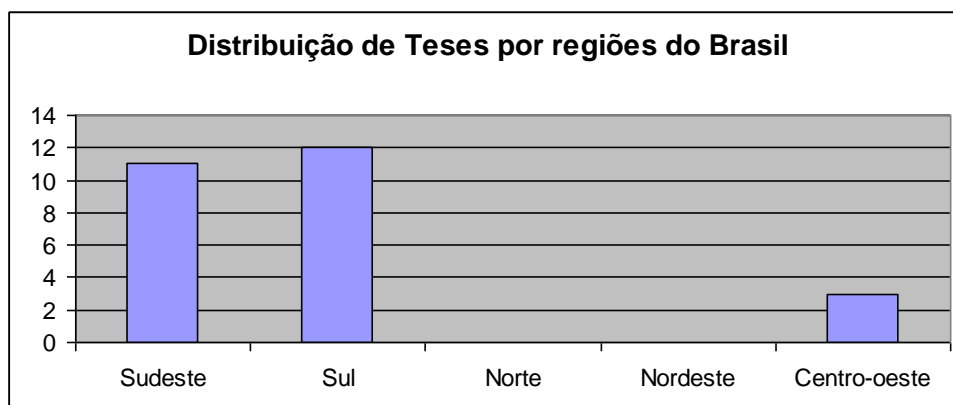


Fonte: Autoria própria

Quanto à distribuição das teses por nível acadêmico ficou constatada a presença de três teses de Doutorado, 22 dissertações de Mestrado e uma dissertação de Mestrado Profissionalizante.

A distribuição por regiões do Brasil demonstrou que as regiões Norte e Nordeste ainda não produziram dissertações de Mestrado e teses de Doutorado sobre o tema ou não publicaram no Banco de Teses de Mestrado e Doutorado da Capes.

Gráfico 11. Distribuição de teses por regiões do Brasil.



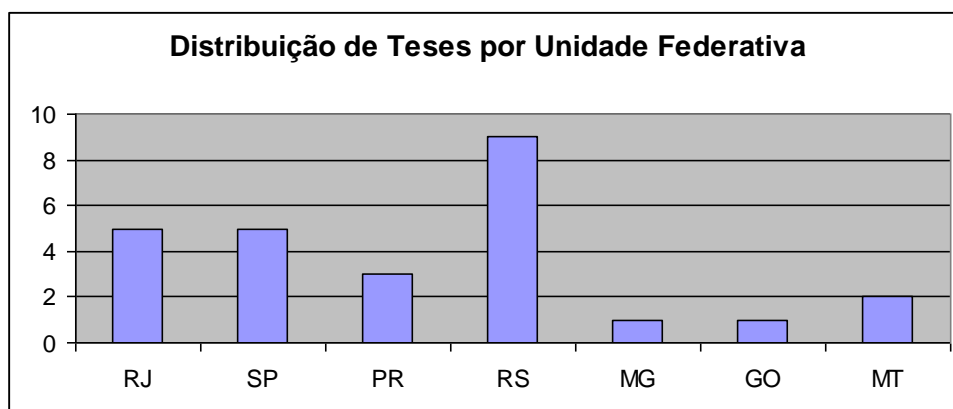
Fonte: Autoria própria

Também foi possível verificar que a região Sul se destacou quanto ao número de publicações de teses sobre o tema com 12 publicações, que a região Sudeste ficou em segundo lugar com 11 trabalhos e que a região Centro-oeste abrigou três teses sobre o Programa Pibid.

Os resultados deste estudo revelam um aumento significativo na produção de teses e dissertações sobre o Programa Pibid do ano de 2011 para o ano de 2012. Foi possível constatar que as pesquisas voltadas para o tema estão localizadas nas regiões Sul e Sudeste do país, embora a região Nordeste seja a maior beneficiada com as bolsas de iniciação à docência do programa, conforme vimos no relatório da Capes, com referência ao período de 2009 a 2013 (Brasil, 2012a).

Quanto à distribuição de teses por Unidade Federativa, podemos constatar que o estado do Rio Grande do Sul se destaca com nove publicações, São Paulo e Rio de Janeiro empatam com cinco, o Paraná possui três, Mato Grosso conta com duas, Minas Gerais com uma, Goiás com uma e os demais estados não publicaram teses sobre o Programa Pibid, como podemos ver no gráfico:

Gráfico 12. Distribuição de teses por Unidade Federativa.



Fonte: Autoria própria

1.4.4 Evidenciar os avanços que o Pibid tem conquistado para a formação de professores

Para evidenciarmos os avanços do programa Pibid, procuramos nos ancorar nos registros das universidades e instituições de nível superior, as quais fazem parceria com o programa. Cada instituição elabora um projeto de inserção ao programa, no final do ano, referente ao ano seguinte, de modo que são muitos os projetos, pois, até o final de 2012, a partir dos dados do relatório da Capes (2009 – 2011), havia 196 instituições parceiras do programa Pibid. Já de acordo com o novo relatório da Capes (2009-2013), esse número passou para 284, cada uma com um projeto anual. Dessa maneira, é impossível ler a quantidade de projetos disponíveis, de forma que selecionamos uma universidade de cada região do país. A escolha assumiu como critério a natureza da instituição, isto é, que fosse federal, já que são elas, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, que operacionalizam os programas do governo federal. Assim, o grupo destacado é formado por: UFBA (nordeste), UNIFAL (sudeste), UFSC (sul), UFT (norte), UFG (centro-oeste), universidades renomadas e reconhecidas no contexto desse início de século XXI, para analisarmos e evidenciarmos a ocorrência ou não de avanços, a partir das falas de quem vivenciou e participou das experiências com o programa Pibid.

Ao analisar os projetos das universidades, destacamos um aspecto fundamental do programa: a existência de subprojetos de trabalho inseridos nos projetos-piloto das universidades. Para que cada projeto anual seja aprovado, a universidade deve inserir, juntamente com o projeto-piloto, os subprojetos que farão parte do programa. Dessa maneira, as instituições ficam responsabilizadas pela programação antecedente ao início do projeto anual. Essa característica nos remete à categoria de organização e planejamento prévio e estratégico²⁵ de todas as atividades posteriores. Planejamento para

²⁵ Planejamento estratégico corresponde ao estabelecimento de um conjunto de providências a serem tomadas pelo executivo para a situação em que o futuro tende a ser diferente do passado. Entretanto, a empresa tem condições e meios de agir sobre as variáveis e fatores, de modo que possa exercer alguma influência. O planejamento é ainda um processo contínuo, um exercício mental que é executado pela empresa, independentemente da vontade específica dos executivos. O planejamento pressupõe a necessidade de um processo decisório que

ações em longo prazo, isto é, para todo o período no qual o programa será implementado. Como evidencia Cunha (1994), ao referir-se sobre o papel do professor à luz dos escritos de Dewey:

Dewey insiste em mostrar que no papel do professor não cabe a omissão diante da responsabilidade de nortear o aprendizado de seus alunos. O mestre desempenha sua função ao planejar antecipadamente as atividades do grupo, ao organizar um ambiente que favoreça experiências satisfatórias à construção do conhecimento e que desenvolva a potencialidade dos educandos. Tal planejamento deve ser flexível a ponto de permitir a expansão das variadas capacidades individuais. (CUNHA, 1994, p. 64)

Como podemos perceber, o planejamento representa responsabilidade das instituições universitárias com o programa Pibid, uma vez que, “o planejamento²⁶ não pode ser confundido com previsão, projeção, predição, resolução de problemas ou plano” (OLIVEIRA, 1992, p. 25)

A partir daqui, passamos a discutir e analisar aspectos que evidenciam o êxito do Pibid em diferentes instituições, selecionadas por região, uma escolha que assumiu como critério a natureza jurídica da instituição, isto é, que fosse federal. Assim, foram selecionadas a UFBA, a UNIFAL, a UFSC, a UFT e a UFG.

Na tabela a seguir, é possível observar a quantidade de subprojetos aprovados no Pibid para o ano de 2014 (BRASIL, 2014g, p. 45), como demonstra a tabela que segue.

Tabela 11. IES, subprojetos e bolsistas do Pibid 2014.

ocorrerá antes, durante e depois de sua elaboração e implementação na empresa. (OLIVEIRA, 1992, p. 25)

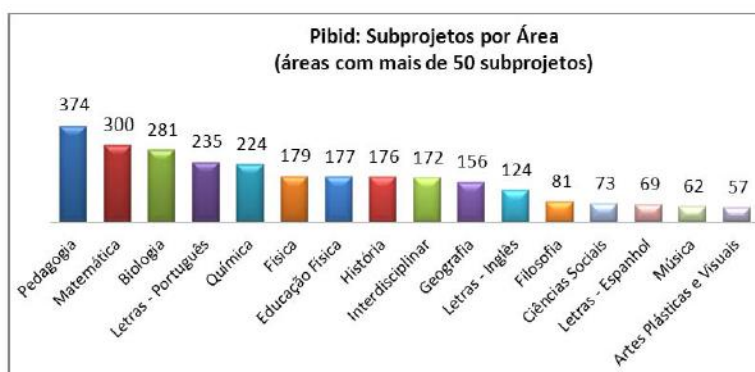
²⁶ Para o autor: previsão corresponde ao esforço para verificar quais serão os eventos que poderão ocorrer, com base no registro de uma série de probabilidades; Projeção corresponde à situação em que o futuro tende a ser igual ao passado, em sua estrutura básica; Predição corresponde à situação em que o futuro tende a ser diferente do passado, mas a empresa não tem nenhum controle sobre o seu processo e seu desenvolvimento; Resolução de problemas corresponde a aspectos imediatos que procuram tão somente a correção de certas discontinuidades e desajustes entre a empresa e as forças externas que lhe sejam potencialmente relevantes; Plano corresponde a um documento formal que se constitui na consolidação das informações e atividades desenvolvidas no processo de planejamento, é o limite da formalização do planejamento, é uma visão estática do planejamento, é uma decisão em que a relação custo-benefício deve ser observada. (OLIVEIRA, 1992, p. 25)

	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
N	27	95	300	9.103
NE	56	232	780	28.019
CO	21	110	381	8.894
SE	114	243	849	25.381
S	66	175	687	18.857
Total	284	855	2.997	90.254

Fonte: Capes

O relatório da Capes de 2009-2013 (BRASIL, 2014g, p. 51) traz dados atualizados em relação ao Pibid e explicita a quantidade de subprojetos por área de conhecimento, como podemos ver no gráfico a seguir.

Gráfico 13. Pibid: subprojetos por área (acima de 50).



Fonte: capes

No relatório 2009-2013 (BRASIL, 2014g, p. 45), a Capes é criteriosa ao publicar o número de subprojetos espalhados em cada região do país.

Gráfico 14. Pibid: subprojetos por área (até 50).



Fonte: Capes

Analisando a tabela 13, que segue, podemos ver que a região sudeste possui o maior número de subprojetos, enquanto a região nordeste tem um número expressivo de bolsistas.

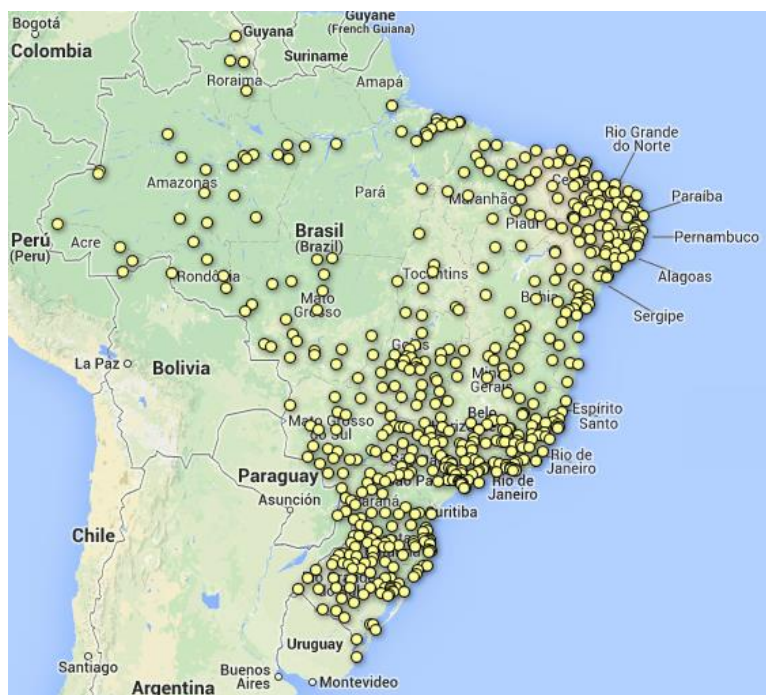
Tabela 12. Pibid: IES, campi, subprojetos e bolsistas por região.

	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
N	27	95	300	9.103
NE	56	232	780	28.019
CO	21	110	381	8.894
SE	114	243	849	25.381
S	66	175	687	18.857
Total	284	855	2.997	90.254

Fonte: Capes

Sobre a distribuição dos campi que abrigam as atividades do Programa Pibid, a Capes também foi criteriosa ao elaborar um mapa, conforme a figura a seguir:

Figura 4. Campi universitários, que operam o Pibid pelo Brasil.



Fonte: Capes (BRASIL, 2014g)

1.4.5 Os avanços evidenciados nos projetos institucionais analisados UFBA/ UFSC/ UFT/ UFG/ UNIFAL

Para atender ao Edital nº 61/ 2013 da Capes (BRASIL, 2013a), com vistas à participação no programa em 2014, a Universidade Federal da Bahia explicita a seguinte análise acerca do Pibid:

O Pibid opera na diminuição do fosso entre universidade e escola pública, compartilhando saberes e promovendo ações de apoio mútuo. Assim, é uma oportunidade de superar desafios internos da universidade e outros, em que pese a responsabilidade com a rede pública de ensino. De todo modo, está claro que para o pleno direito à educação são necessárias mudanças estruturantes, ações contínuas e não imediatistas, mas estas não ocorrerão sem que haja comprometimento dos professores com a realidade da educação pública, desde a sua formação, compreendendo criticamente e atuando criativamente para a transformação de sua realidade. (UFBA, 2014, p. 02)

Ainda de acordo com UFBA (2014), no mesmo projeto de inserção ao programa, há a reflexão sobre os anos anteriores.

Com o Pibid, a universidade introduziu um diferencial na licenciatura. Foi elaborado um projeto próprio e integrado, comprometido com a escola pública. O desafio foi passar da crítica à proposição, com criatividade e autonomia plena, contando com o apoio do governo federal (e não com imposições), sem imediatismos diante da perspectiva de continuidade do Pibid, agora incorporado à LDB e ao PNE. (UFBA, 2014, p. 02)

Como vimos, a integração das universidades com a escola pública traz uma conquista histórica referente à formação docente, ressaltando a universidade como “co-responsável da escola para integrar formação e prática. Neste campo de intersecção ocorre formação, ação e experiência docente, onde há condições para a efetiva reflexão, pesquisa, crítica e inovação do futuro professor” (UFBA, 2014).

Assim, a formação docente apresenta características explícitas do pragmatismo de Dewey, o que Tardif²⁷ (2012, p. 36) reitera, ao definir “o saber docente como um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundo da formação profissional e de saberes

²⁷ **Maurice Tardif**: filósofo e sociólogo de formação, dirige o mais importante centro de pesquisas canadense sobre a profissão docente na Universidade de Montreal. No Brasil é membro de vários grupos, comissões e associações de pesquisa e participa regularmente das atividades e debates que animam atualmente a comunidade brasileira de educadores, diante das reformas do ensino e da escola básica. (Tardif, 2012)

disciplinares, curriculares e experienciais”, os quais podem ser atualizados e reconstruídos a partir da experiência vivida a todo instante.

Tardif (2012, p. 63) elaborou um quadro classificando os saberes docentes, como veremos a seguir, no qual nos interessa analisar a experiência docente evidenciada, tanto na própria vivência do professor quanto na prática entre os pares.

Quadro 9. Saberes dos docentes, de acordo com Tardif

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2012, p.63)

Dessa maneira, a formação docente, nos moldes apresentados, integrando a escola pública e as universidades, colabora para que o futuro professor tenha oportunidades de experimentar a profissão ainda na sua formação, como reitera a UFBA em seu projeto:

(...) a iniciação à docência significa a inserção do licenciando no conjunto de práticas próprias da profissão docente, realizadas em um espaço concreto de ensino-aprendizagem, para as quais deverá contribuir com sua reflexão crítica, propositiva e teoricamente fundamentada, ao tempo em que vivencia a dimensão científica, técnica, filosófica, política e afetiva de sua formação. (UFBA, 2014, p. 03)

Um dos pontos relevantes que deve ser evidenciado e registrado neste trabalho é o impacto que o Projeto Pibid trouxe para a formação docente, principalmente, quando aponta características marcantes e evidentes de uma formação pragmática, à luz dos ensinamentos de Dewey (1938), embora a

concepção pragmática não esteja explicitada no texto dos editais, pareceres e resoluções.

A UFBA elencou alguns desses impactos no seu projeto para 2014, os quais não podemos deixar de mencionar:

(...) conscientização sobre a realidade escolar, identificando dificuldades, mas especialmente possibilidades/ oportunidades; desenvolvimento da criatividade e crítica sobre a sua própria formação; superação de ação/ relação burocrática no contato com a escola; reflexão sobre o compromisso político próprio da docência; compreensão da complexidade do ensino, junto à percepção da importância do planejamento compartilhado, dialógico e da sustentação teórica para as tomadas de decisão; seriedade e comprometimento dos bolsistas com o fazer docente, o interesse e esforço pela qualidade do ensino e da escola pública; melhoria das condições de estudo/ formação por causa do apoio financeiro da bolsa; melhoria da qualidade da formação com a participação em atividades acadêmicas distintas, não limitada a experiência das aulas; construção e sustentação da noção de pertença ao grupo, através do trabalho de cooperação, favorecendo o surgimento de iniciativas – encontros para estudo, participação em atividades afins –, imprimindo intensidade à vida discente na universidade; desenvolvimento da atitude de responsabilidade e autodisciplina com os estudos; diferencial dos bolsistas em relação aos não-bolsistas na licenciatura devido à vivência do Pibid; articulação de conhecimentos e ampliação da visão crítica diante das teorias estudadas; fortalecimento do processo de auto organização do grupo para enfrentar situações imprevistas; busca por uma prática docente mais contextualizada, em especial a partir das ações interdisciplinares, a exemplo das experiências voltadas para inclusão escolar. (UFBA, 2014, p. 09)

A UFBA também explicitou impactos do Pibid dentro da própria universidade, dentre eles, a visibilidade das licenciaturas:

No que diz respeito às licenciaturas e à universidade, observou-se: visibilidade da licenciatura; colaboração dos gestores; relação com outras políticas; interesse pela pesquisa sobre o ensino; novos professores do curso interessados no Pibid; mais tempo do licenciando na escola; aproveitamento da carga horária do Pibid no histórico da graduação; trabalho interdisciplinar; permanência dos licenciandos na universidade; ampliação do debate acerca da matriz curricular dos cursos; intercâmbios de experiências entre universidades. (UFBA, 2014, p. 09)

Referindo-se à Educação Básica e aos possíveis impactos sobre ela, a UFBA explicita:

No que diz respeito à Educação Básica, observou-se: desenvolvimento de atividades experimentais e lúdicas; inovações metodológicas; ensino visto como pesquisa; processos solidários; motivação dos professores supervisores para realização de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado; valorização dos professores como agentes de inovação nas escolas; fortalecimento de vínculos entre professores e alunos; incremento das pesquisas acadêmicas; despertar dos supervisores para a autoformação; mudanças no currículo da educação básica; confiança universidade; relações democráticas na escola; reconstrução de identidades locais; reativação dos laboratórios; elaboração de sequências didáticas contextualizadas. (UFBA, 2014, p. 10)

Referindo-se aos impactos gerais, relacionados aos programas anteriores, a universidade a UFBA coloca:

1. Formação de 484 licenciandos de março de 2009 a agosto de 2013.
2. Formação continuada de 55 supervisores;
3. Envolvimento de professores colaboradores da universidade;
4. Ampliação do debate na universidade sobre a melhoria das condições para a formação universitária de professores.
5. Produção de pesquisas científicas sobre os principais desafios enfrentados pela escola pública na Bahia.
6. Inserção dos egressos na pós-graduação, na docência na rede pública de ensino e na docência em instituições de ensino superior.
7. Socialização das produções em eventos científicos nacionais e internacionais;
8. Criação e dinamização de uma rede aberta de ação/reflexão com o uso da internet, integrando professores com vários níveis de formação e de diversas origens do ponto de vista da atividade profissional.
9. Produção coletiva de material didático. (UFBA, 2014, p. 09)

De acordo com o relatório parcial que a UFSC encaminhou para a Capes em janeiro de 2013, foram enunciados impactos do programa Pibid, tais como: “impactos na aprendizagem dos estudantes do ensino básico, na formação inicial dos bolsistas e na formação continuada em serviço dos professores supervisores” (UFSC, 2013, p. 06). Nos relatórios parciais dos supervisores dos subprojetos foi possível perceber a avaliação positiva do programa em várias atividades, principalmente, “nas atividades desenvolvidas com os professores supervisores e o envolvimento dos mesmos com o projeto” (UFSC, 2013, p.06). Neste ponto, lembramos que os supervisores são professores das instituições de ensino de Educação Básica, isto é, das escolas públicas, e também, responsáveis pela formação dos alunos pibidianos no cotidiano da escola. São os supervisores os intermediários entre a escola e as

instituições de Ensino Superior e devem colaborar durante todos os dias para que o aluno licenciando pibidiano tenha acesso aos documentos da escola, por exemplo, ao Planejamento Político e Pedagógico. Outro quesito que os supervisores dos subprojetos da UFSC evidenciam como positivo é o “desenvolvimento da visão crítica e analítica dos bolsistas verificado no planejamento, na execução das ações e na produção de material didático” (UFSC, 2013, p.06). Outro ponto positivo, ainda, é a “revitalização do interesse do aluno pibidiano e o engajamento com os alunos das escolas”, tão necessários para a formação humana e que são garantidos com a “atuação do bolsista em sala de aula e nos espaços de participação fora dela”, o que, de acordo com o relatório, ocorre “nos processos interativos” (UFSC, 2013, p.06). Entre outros tantos pontos positivos e avanços do programa, a UFSC elencou que as salas de aula tiveram alteração nas dinâmicas em função do uso de novas tecnologias, com a “otimização” ou até mesmo, em alguns casos, a “iniciação dos laboratórios”, mas o quesito que destaca e nos remete ao cerne de nossa pesquisa é notar que o “envolvimento dos bolsistas com as aulas práticas e outras atividades extraclases” aparece como ponto positivo, visto pelos supervisores do programa (UFSC, 2013, p. 06).

Um fator não esperado pela pesquisa e que denota um avanço extraordinário é o fato dos supervisores dos subprojetos elencarem como ponto positivo a “participação dos bolsistas nas discussões de reforma curricular, especificamente, do curso de Letras da UFSC, com a produção de documento sobre o tema” (UFSC, 2013, p. 06). Também é notável nos avanços evidenciados pelo relatório que houve “ingresso de egressos do Pibid em Programas de Pós-graduação” (UFSC, 2013, p. 06). A formação continuada, tão almejada pela Capes e evidenciada nos relatórios 2009-2011 e 2009-2013, também é notável nos relatórios dos supervisores dos subprojetos da UFSC, quando evidenciam também que “a motivação dos professores supervisores contribuiu para a melhoria de suas aulas com o apoio dos bolsistas e promoveu a sua própria formação continuada” (UFSC, 2013, p. 06).

Quanto à produção científica dos alunos, supervisores e coordenadores do programa, o relatório da UFSC elenca “a produção de artigos e resumos científicos publicados e a apresentação dos trabalhos em

eventos científicos nacionais e internacionais” (UFSC, 2013, p.06), sendo um desses eventos nacionais elencados, o I Encontro Catarinense do Pibid (I EcPibid). A participação em atividades culturais das escolas também aparece quando é relatado sobre a participação dos alunos pibidianos na “produção de vídeos educativos e participação nas atividades artísticas e esportivas da escola” (UFSC, 2013, p. 06). A mídia e tecnologias de informação também surgem como ponto positivo, quando os alunos pibidianos participam da “elaboração de blogs para a divulgação das atividades dos subprojetos e divulgação do Programa Pibid nas redes sociais” (UFSC, 2013, p. 06).

De acordo com o projeto institucional da UFT, os projetos desenvolvidos pela Universidade Federal do Tocantins, denominados “A Interdisciplinaridade no Cotidiano Escolar”, elaborado para atender ao edital da Capes nº 02/2009 e “Iniciação à Docência: Articulação Teoria e Prática no Cotidiano da Escola”, elaborado para atender ao edital nº 01/2011 da Capes, apresentaram como principais resultados alcançados: “a compreensão da docência como uma prática social da educação escolar que expressa um complexo conjunto de ações e significações conceituais” (UFT, 2013, p. 07). A presença de tecnologias de informação e uso de mídia também é evidenciada quando os pibidianos participam da “criação de blogs” (UFT, 2013. p. 07). A participação dos alunos licenciandos pibidianos igualmente na prática do cotidiano escolar é notável no relatório da UFT (2013), quando enumera como ponto positivo a participação dos pibidianos “na elaboração de jogos pedagógicos, no desenvolvimento de dinâmicas educativas para promover a aprendizagem criativa, crítica e questionadora” (UFT, 2013, p. 07). Para a divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos no programa, a UFT (2013) relata a “participação e apresentação de trabalhos em eventos locais, regionais e nacionais; realização de seminários e oficinas locais” (UFT, 2013, p. 07). Um dos quesitos apontados como ponto positivo foi o “desenvolvimento da oralidade e da escrita por parte dos bolsistas” (UFT, 2013, p.07), fator que vem ao encontro dos objetivos da própria instituição, a qual descreveu no projeto inicial de trabalho que a dificuldade de leitura e de escrita de seus licenciandos era preocupante, e, em parceria com a PROGRAD, planejou a criação de “um grupo de profissionais específicos para identificar e propor estratégias de

enfrentamento frente às dificuldades linguísticas dos licenciandos, advindos de diferentes regiões do estado” (UFT, 2013, p. 04).

De acordo com as avaliações externas, como podemos ver:

os dados da Prova Brasil retratam a preocupante realidade do ensino de Língua Portuguesa no Estado do Tocantins. Em se tratando do 5^o ano de ensino fundamental, dos 19.643 alunos participantes, 14.600 estão entre os que tiveram pouco aprendizado e/ou aprendizado insuficiente, estando dentro do aprendizado esperado apenas 5.469. Já no 9^o ano os índices apontam para um quantitativo mais preocupante. Dos 19.136 alunos participantes, 18.460 compõem a categoria dos que obtiveram pouco aprendizado e/ou aprendizado insuficiente (UFT, 2013. p. 07)

De acordo com o relatório, o desenvolvimento no domínio da Língua Portuguesa pelos licenciandos, “estabelecerá ações que contemplem tanto o aprendizado como o uso contínuo dos conceitos da Língua Portuguesa, alcançando também outros licenciandos não pertencentes ao Pibid” (UFT, 2013, p.07). A interdisciplinaridade também é um conceito edificado nos objetivos do Programa Pibid da UFT e aparece como ponto positivo, quando relata que os pibidianos apresentam “compreensão da prática educativa interdisciplinar e compreensão e vivência do trabalho coletivo na escola da rede pública municipal e estadual” (UFT, 2013, p. 07). O desenvolvimento da aprendizagem dos alunos pibidianos da UFT aparece como fator de impacto do programa Pibid, quando o relatório apresenta que o “crescimento do índice de rendimento acadêmico dos bolsistas nos cursos de licenciatura” é fator preponderante (UFT, 2013, p. 08). Quanto ao desenvolvimento acadêmico propriamente dito, aparecem “a realização de oficinas pedagógicas, elaboração de artigos para publicação de livro com experiências do PIBID e publicação de resumos em anais de eventos” (UFT, 2013, p. 08). A participação dos pibidianos em apresentação de trabalhos aparece “em 10 (dez) Eventos Nacionais, entre os quais:

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC/ São Luis/ MA); no III Encontro Nacional das Licenciaturas e II Seminário Nacional do Pibid (São Luis/MA); II Encontro Interinstitucional do Pibid (UFU/ MG); III Encontro de Formação de Professores e V Seminário do Pibid (UFT ? TO), XXX Encontro de Físicos do Norte e Nordeste (UFBA/Salvador/ BA) entre outros; e elaboração de 71 banners (UFT, 2013, p. 08)

Quanto à participação dos alunos em eventos e atividades de tecnologias de informações, as TCIs, o relatório apresenta a “construção de 11 (onze) blogs, 15 (quinze) atividades realizadas na forma de mostras, oficinas, mini cursos, produção de vídeos, eventos locais, projetos temáticos e outros” (UFT, 2013, p. 08), sempre com o objetivo de divulgação das experiências e das produções dos bolsistas e dos respectivos subprojetos das licenciaturas, numa perspectiva de integração entre a universidade e a escola. Referindo-se à produção bibliográfica dos alunos pibidianos, a universidade registrou “o alcance de 69 (sessenta e nove) resumos técnico-científicos, como sistematização dos estudos e experiências construídos por ambos projetos” (UFT, 2013, p. 08), e salientou a “publicação de um quantitativo de 55 (cinquenta e cinco) artigos científicos” sobre o programa dentro da universidade, resultado da reflexão sobre a vivência cotidiana da universidade com a escola pública” (UFT, 2013, p. 08). Porém, os impactos produzidos são incontáveis, e se estendem desde “a vivência da profissão docente, do trabalho coletivo como dimensão do mundo do trabalho, em consonância aos desafios na articulação entre teoria e prática” (UFT, 2013, p. 08).

A UFG apresenta uma roupagem diferente para o projeto institucional, não publicando na internet o último projeto elaborado para atender ao edital nº 61/2013 da Capes. Fizemos as análises sobre o Projeto Institucional disponível, o qual foi feito e apresentado para atender ao edital nº 01/2011 da Capes, sendo publicado no site da própria universidade. Nesse projeto, a UFG apresenta os objetivos e atividades para o desenvolvimento do programa, porém não apresenta impactos ou resultados. Encontramos no mesmo site, entretanto, os relatórios de gestão da universidade e, neles, referências sobre os impactos que o Programa Pibid provocou na vida acadêmica dos alunos licenciandos e também dos professores supervisores dos subprojetos. O relatório de gestão ressalta a vivência dos alunos com o Pibid Diversidade, como podemos ver:

O PIBID/ Diversidade da UFG coordena o projeto, Documentação de saberes tradicionais: subsídios para a formação prática de docentes indígenas para o exercício do magistério em educação bilíngue intercultural, o qual foi iniciado em novembro de 2011. Entre os seus objetivos, podemos destacar: 1. A construção de projetos político-pedagógicos para as escolas indígenas; 2. Produção de textos de orientação de práticas pedagógicas em docência bilíngue intercultural; 3.

Articulação política entre os etnoterritórios educacionais da região Araguaia- Tocantins; 4. Articulação das ações de desenvolvimento socioeconômico entre os etnoterritórios educacionais da região Araguaia- Tocantins; 5. Produção acadêmica dos alunos do Curso de Licenciatura Intercultural, como meio de autonomia pedagógica dos docentes indígenas. Ao longo desses quase dois anos foi comprovado o efetivo envolvimento dos alunos bolsistas à docência, dos supervisores, atuando como facilitadores do diálogo entre aldeias e escolas, dos professores e dos alunos de graduação e pós-graduação da UFG nas etapas presenciais em terras indígenas e na UFG. (UFG, 2012, p. 100)

Diante do registro citado, é possível constatar o envolvimento dos alunos pibidianos com a comunidade local para o desenvolvimento das atividades propostas no projeto institucional da universidade. Os alunos participam, inclusive, da elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas.

Além de uma página do Pibid usada por alunos, professores, supervisores e coordenadores de área para socialização das atividades e eventos relacionados ao programa, “a coordenação de processos educacionais da UFG também criou uma página na rede social do facebook” (UFG, 2012, p. 100). Quanto à participação em eventos, de acordo com o relatório, “cerca de 150 pibidianos e 20 coordenadores de todos os câmpus participaram do II Seminário do PIBID em São Luís do Maranhão” (UFG, 2012, p.101). Participaram, também, da “apresentação de 60 trabalhos dos bolsistas do PIBID no CONPEEX²⁸ com cerca de 236 pessoas nas apresentações” (UFG, 2012, p. 101). A participação dos alunos também é relatada no Workshop do Pibid, com oportunidade de “apresentação de painéis ou de comunicação oral para os alunos que eram bolsistas em atendimento aos editais de 2009 e 2011” (UFG, 2012, p. 101). O relatório também registra os encontros entre a UFG e os representantes das escolas públicas dos municípios envolvidos no programa, além da programação de lançamento da revista Pibid.

²⁸ O Conpeex é o Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão realizado anualmente na UFG. É um evento gratuito e aberto a toda a comunidade, no qual apenas servidores e estudantes da UFG podem apresentar trabalhos.

De acordo com Gomes e Felício (2012), organizadoras da coletânea de artigos escritos por alunos e supervisores do programa na UNIFAL/ MG e publicados no ano de 2012 com o título de “Caminhos para a Docência: o Pibid em foco”, o desenvolvimento do programa Pibid “contribui significativamente tanto para a formação docente (inicial continuada) como para a qualificação do ensino público” (GOMES; FELÍCIO, 2012, p. 26). Outro fator destacado como ponto positivo, pelas referidas autoras é o “estreitamento das relações universidade-escola” (GOMES; FELÍCIO, 2012, p. 26).

Conceição (2012), ao analisar os impactos do programa no curso de licenciatura de Ciências Sociais na UNIFAL, salienta que “os objetivos do Pibid estão diretamente vinculados à valorização dos cursos de licenciatura e à formação dos futuros professores da escola pública e para a escola pública” (CONCEIÇÃO, 2012, p. 30). Referindo-se à formação acadêmica, a autora enfatiza que “os trabalhos do Pibid, mesmo que sempre voltados à formação docente, representa individual e coletivamente, projetos de pesquisa, os quais também permitem a elaboração de artigos científicos” (GOMES; FELÍCIO, 2012, p. 38). Dessa maneira, a vivência dos alunos pibidianos no cotidiano da escola favorece o desenvolvimento da pesquisa por proporcionar ao aluno pesquisador a realização de atividades “diretamente relacionadas ao ambiente de atuação futura e à realidade social” (GOMES; FELÍCIO, 2012, p. 38).

Soares (2012), ao discorrer sobre a relação do Pibid com o Projeto Político Pedagógico do curso de História da UNIFAL/ MG, compreende que “as ações dos pibidianos nas escolas podem contribuir significativamente para a análise das propostas curriculares vigentes, bem como para as articulações entre o currículo oficial e o cotidiano escolar” (SOARES, 2012, p. 41). Ao relacionar o estágio curricular com o estágio do programa Pibid, Soares (2012) ressalta que a inserção dos licenciandos pibidianos “nas práticas escolares possibilita uma troca de experiências que são qualitativamente e quantitativamente mais expressivas que o estágio curricular” (SOARES, 2012, p. 44). A vivência dos pibidianos no cotidiano das escolas públicas é um dos objetivos primordiais do Programa Pibid, principalmente, porque uma das exigências do programa é que os estágios sejam feitos exclusivamente em escolas públicas. Assim, Soares (2012) afirma que “a bolsa que os pibidiano

recebem permite que eles tenham uma inserção no cotidiano escolar quantitativamente mais expressiva que os estágios do curso” (SOARES, 2012, p.45). Dessa maneira, os licenciandos têm a oportunidade de mais “convívio com os docentes, contato e o reconhecimento mais aprofundado da cultura escolar, análise da gestão escolar nas suas relações com os processos de ensino e aprendizagem” (SOARES, 2012, p. 45).

Entre as atividades apresentadas em todos os projetos institucionais analisados nesta pesquisa está à prática de elaboração de Diário de Bordo, como uma atividade exigida dos licenciandos pibidianos. Sobre essa atividade, Castro; Todero; Felicioni; Allain (2012), quando escrevem um artigo sobre o tema e sobre as experiências vividas no curso de Biologia do Pibid na UNIFAL/MG, afirmam que “o uso de Diário de Bordo está diretamente relacionado com a teoria “ação-reflexão-ação” evidenciada por Schön (1991)” (CASTRO; TODERO; FELICIONI; ALLAIN, 2012, p. 80). E para legitimar a importância desse instrumento na formação docente, os autores relatam que ao lerem na íntegra os Diários de Bordo dos licenciandos bolsistas, identificaram “trechos mais relevantes que representam um crescimento significativo dos mesmos quanto à capacidade reflexiva e crítica em relação às situações vivenciadas” (CASTRO; TODERO; FELICIONI; ALLAIN, 2012, p. 83). Assim, como podemos ver:

a análise de registros de Diários de Bordo evidencia progressos valiosos que vão ao encontro dos objetivos de formar professores críticos-reflexivos, pois salta aos olhos do leitor desses Diários que todos os licenciandos, sem exceção, tiveram sua criticidade e reflexão aguçadas significativamente no decorrer do tempo CASTRO; TODERO; FELICIONI; ALLAIN, 2012, p. 84).

Dessa maneira, o Diário de Bordo foi incorporado à prática dos alunos pibidianos no curso de Biologia da UNIFAL/ MG e é visto como potencializador do desenvolvimento profissional dos futuros docentes.

Para Eufrásio (2012), autora de um artigo sobre o curso de Pedagogia da UNIFAL, o qual está contemplado na coletânea de textos sobre o Programa Pibid da própria universidade:

o Pibid integra a formação docente de modo bastante especial, pois ele favorece à formação universitária reatualizar o tripé ensino-pesquisa-extensão, haja vista que a imersão planejada e acompanhada dos alunos de graduação em escolas de Ensino Básico propicia o entrelaçamento entre os conhecimentos próprios de cada curso de graduação, a tomada de posicionamentos investigativos no contato com a comunidade escolar e a troca de conhecimentos entre o espaço universitário e as escolas de ensino fundamental e médio. (EUFRÁSIO, 2012, p. 103)

Souza (2012), ao relatar os impactos do Pibid na formação inicial dos pibidianos no curso de Matemática da UNIFAL/ MG, ressalta que:

Projetos de interação entre a universidade e a escola pública desenvolvidos como complementação da formação acadêmica do futuro professor, como é o caso do Pibid, convergem para a concretização da indissociabilidade entre a matemática escolar e a matemática acadêmica por meio de ações diretas de ensino, de forma a valorizar a carreira docente, favorecer a troca de experiência com professores atuantes na educação básica e proporcionar vivência e prática de sala de aula, desde os primeiros semestres de formação do licenciando. (Souza, 2012, p. 114)

A Universidade Estadual de Londrina relata na apresentação do livro com a coletânea de textos sobre o Programa Pibid que “participar do Pibid foi uma das experiências mais importantes na trajetória como formadores de professores” (UEL, 2013, p. 13). E enfatiza a importância da valorização das licenciaturas, listando como sendo: “concessão de bolsas para discentes, supervisores e coordenadores, a aquisição e produção de materiais e as condições de socialização do conhecimento produzido” (UEL, 2013, p. 15).

Quanto à participação e percepção dos supervisores do Programa Pibid, os organizadores do livro sobre o Pibid na UEL (2013) constataam:

os supervisores dos projetos desenvolvidos, expuseram, nas discussões realizadas no decorrer dos semestres, que a palavra capaz de sintetizar o que significou o Pibid na escola era “movimento: movimento significando diferentes organizações de espaço e de tempo no trato com conteúdos curriculares, no sentido de buscar conhecimento e, principalmente, ultrapassar os muros da escola ao elaborar as propostas de cada projeto. (OLIVEIRA; LUGLE; AGUIAR, 2013, p. 26)

Ultrapassar os muros da escola e também das universidades: é por essas perspectivas que vemos o Programa Pibid. De acordo com BIASON (2013), “o Pibid tem feito a diferença, pois coloca os alunos licenciandos diante dos desafios da vivência pedagógica” (BIASON, 2013, p. 34). E acrescentam que a participação dos alunos pibidianos na escola pública ultrapassa as expectativas, quando

os alunos com a orientação das coordenadores dos subprojetos e dos supervisores, participam da pesquisa, do planejamento, da prática e da avaliação dos objetivos propostos a cada plano de aula, fundamentados teoricamente. (BIASON, 2013, p. 37)

O futuro professor ou professora vivencia a escola todo o tempo, e cada segundo é rico de experiências para a formação docente. De acordo com BIASON (2013), “o tempo ganha valor, pois agrega profundidade às relações entre o sujeito e o conhecimento. A dinâmica se altera, as intenções mudam e a vivência se intensifica” (BIASON, 2013, p. 37). A autonomia do futuro professor ou professora é construída no cotidiano escolar, pois, ainda segundo BIASON (2013), “a autonomia é vivenciada diariamente, pois o compromisso com o aprender é de ambos, professor e aluno” (BIASON, 2013, p. 37).

Como podemos ver, são muitos os aspectos impactantes do Programa Pibid sobre as universidades pesquisadas por intermédio de seus projetos institucionais ou artigos relacionados ao programa, escritos por pessoas que vivenciaram de perto a formação docente, mediante essa política pública do governo federal, a qual ganha espaço e legitimidade a cada dia.

1.4.6 Características dos Subprojetos Pibid da UFBA

Analisando o projeto da UFBA (2014), é possível constatar que no planejamento de cada subprojeto há a especificação da localidade de aplicação (estado e município), área de trabalho (disciplina), identificação e localização de elaboração/ aplicação do projeto (em qual escola pública seria aplicado e qual campus da universidade estaria supervisionando), modalidade de ensino do curso de licenciatura, quantidade de bolsas de iniciação à docência e bolsas

de supervisão e coordenação de área, níveis de atuação na educação básica e modalidades de ensino nas quais o subprojeto teria enfoque, por exemplo: Educação escolar indígena, Educação quilombola, Educação de jovens e adultos, Educação técnica de Ensino Médio, Educação Regular.

Os subprojetos especificam também as oficinas, seminários e atividades explorados durante o processo de trabalho. Cada atividade é detalhada, evidenciando-se a ação e o objetivo de cada uma. Dessa maneira, é possível ter uma visão minuciosa do trabalho e antever as ações cotidianas, embora saibamos que a realidade, a contextualidade e as evidências do cotidiano são as nuances que definem, de fato, o processo de aplicação do projeto, e no meio do caminho, há possibilidades de ocorrências que não permitam o resultado esperado ou que auxiliem e extrapolem as expectativas.

Para o ano de 2014, o Pibid da UFBA pretende abranger 18 subprojetos, ancorados nas diversas áreas, como podemos verificar na tabela a seguir:

Tabela 13. Subprojetos da UFBA.

Nº	Área	Campus	Bolsas ID	Bolsas DS	Bolsas BC	Nível ²⁹ de Ensino	Modalidades
01	Artes Plásticas e visuais	Canela	20	4	1	EF	Educação de jovens e adultos Educação escolar indígena Educação quilombola
02	Biologia	Ondina	45	9	3	EF/ EM	Educação regular Educação profissional técnica de nível médio Educação de jovens e adultos
03	Ciências	Ondina	15	3	1	EF	Educação Regular
04	Ciências Sociais	Federação	20	4	1	EM	Educação regular

²⁹ No item Níveis de Ensino, Lê-se: EI – Educação Infantil, EF – Ensino Fundamental, e EM – Ensino Médio.

							Educação de jovens e adultos
05	Dança	Ondina	41	6	3	EI/EF/EM	Educação Regular
06	Educação Física	Canela	10	2	1	EF/EM	Educação Regular
07	Filosofia	Federação	25	5	2	EM	Educação Regular
08	Física	Ondina	40	8	2	EM	Educação Regular
09	Geografia	Ondina	25	5	2	EM	Educação Regular
10	História	Canela	15	3	1	EF/EM	Educação Regular
11	Interdisciplinar	Canela	65	13	4	EF/EM	Educação regular Educação de jovens e adultos Educação especial
12	Letras	Ondina	41	8	3	EF/EM	Educação Regular
13	Matemática	Ondina	40	6	2	EF/EM	Educação Regular
14	Matemática (a distância)	Polo UAB Camaçari Bairro do Natal	20	4	1	EF/EM	Educação Regular
15	Música	Canela	30	6	2	EI/EF	Educação de jovens e adultos
16	Pedagogia	Ondina	30	5	2	EI/EF	Educação Regular
17	Química	Ondina	45	9	3	EM	Educação Regular
18	Teatro	Canela	25	5	2	EF/EM	Educação Regular
		Total	552	105	36		

Fonte: (UFBA, 2013)

A partir dos dados da tabela, podemos analisar que na UFBA os subprojetos atendem a diversas áreas e estão alocados nos três *campi* da Universidade, sendo seis no Campus Salvador/ Canela, nove no Campus Salvador/ Ondina, dois no Campus Salvador/ Federação e um para atender ao ensino a distância, alocado em Camaçari, por intermédio da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

O número de bolsas de iniciação à docência é de 552, o de bolsas para supervisão é de 105 e para coordenação de área, 36, perfazendo um total

de 693 bolsas para a UFBA, em 2014. A tabela também aponta que o projeto da UFBA contempla as diversas modalidades de ensino, inclusive a Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação Quilombola, como a Capes orienta nos editais nº 61/203 e nº 66/2013.

O projeto Pibid da UFBA apresenta a listagem de 56 escolas, as quais atendem aos alunos do programa, sendo 24 unidades municipais e 32 estaduais.

1.4.7 Características dos Subprojetos Pibid da UNIFAL/ MG

O projeto institucional da Universidade Federal de Alfenas³⁰ (UNIFAL/ MG) também faz parte das análises desta pesquisa, representando a região sudeste do país. De acordo com o relatório da UNIFAL, a universidade começou suas atividades com o Pibid, em parceria com a Capes, em 2009. Com o projeto institucional para atender ao edital nº 61/ 2013 da CAPES, confirmou-se a aprovação de 10 subprojetos.

Tabela 14. Subprojetos da Universidade Federal de Alfenas/MG.

Nº	Área	Campus	Bolsas ID	Bolsas DS	Bolsas BC	Nível ³¹ de Ensino	Modalidades
----	------	--------	-----------	-----------	-----------	-------------------------------	-------------

³⁰ Localizado na Mesorregião do Sul e Sudoeste de Minas, o município de Alfenas é sede de uma microrregião composta por 12 municípios distribuídos em seu entorno. A cidade possui 33 escolas de Educação Básica públicas, sendo 4 localizadas na zona rural e 29, na zona urbana, que oferecem da educação infantil ao ensino médio, na modalidade regular e na Educação de Jovens e Adultos. Desse total, 11 são estaduais e atendem a cerca de 7.668 estudantes; as demais são municipais e atendem em torno de 6.536 estudantes, totalizando, aproximadamente, 14.034 estudantes. Tendo nas instituições privadas a instância principal de formação dos professores que atuam no município, Alfenas passou a contar, a partir da criação da Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG, com uma importante parceria para o enfrentamento ao desafio de promover a delicada e necessária articulação entre as expectativas, normatizações e diretrizes da política educacional nacional e as especificidades, demandas e configuração sócio-cultural local. A UNIFAL foi criada em 2005, no contexto da implementação das atuais políticas nacionais para a expansão do ensino superior, UNIFAL-MG é a única instituição pública federal que oferece cursos de licenciatura nos níveis de graduação e pós-graduação Lato Sensu, nas modalidades presencial e a distância, na região compreendida pelo município. A instituição oferece 09 cursos de licenciatura na modalidade presencial, que funcionam no campus de Alfenas, atendendo a 1.106 acadêmicos. (UNIFAL, 2013, p. 01)

³¹ No item Níveis de Ensino, Lê-se: EI – Educação Infantil, EF – Ensino Fundamental, e EM – Ensino Médio.

01	Biologia	Alfenas	22	4	2	EF/EM	Educação regular jovens e adultos
02	Ciências Sociais	Alfenas	12	2	1	EM	Educação regular
03	História	Alfenas	24	4	2	EF/EM	Educação Regular
04	Física	Alfenas	21	4	2	EM	Educação Regular
05	Geografia	Alfenas	25	5	2	EM/EF	Educação Regular
06	Letras/Espanhol	Alfenas	12	2	1	EM	Educação Regular
07	Letras/Português	Alfenas	21	4	2	EM	Educação Regular
08	Matemática	Alfenas	21	5	2	EF/EM	Educação Regular
09	Pedagogia	Alfenas	32	6	2	EI/EF	Educação Regular
10	Química	Alfenas	21	4	2	EF/EM	Educação Regular
		Total	211	40	18		

A UNIFAL possui um total geral de 269 bolsas do Pibid contemplando 10 áreas de conhecimento, sendo 211 para os licenciandos, 40 para supervisores e 18 para coordenadores de área. A UNIFAL possui apenas um campus em Alfenas/MG. Os bolsistas estão alocados em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. São 33 escolas parceiras do projeto, sendo 22 unidades municipais e 11 estaduais. Os subprojetos são descritos detalhadamente, como podemos ver nas cinco primeiras ações especificadas no exemplo a seguir, retiradas do subprojeto de Licenciatura em Pedagogia que possui 11 ações, das quais, no entanto, evidenciamos apenas cinco, como exemplo, para melhor entendimento do projeto:

Figura 5. Ações dos subprojetos da UNIFAL/ MG.

1	Título da Ação	Mapeamento dos elementos pertinente para a formação cultural, intelectual e social dos alunos
	Detalhamento	Apresentar e debater mecanismos para identificar e avaliar os elementos pertinentes para a formação cultural, intelectual e social dos alunos, sejam eles já instaurados na cultura local ou não. Importa discutir com o grupo de licenciandos as várias possibilidades de inserção/integração no cotidiano escolar, analisando-as pelos prismas da contribuição não só intelectual, mas também cultural e social, pois isso pode lhe oferecer dimensões mais abrangentes da prática docente.
2	Título da Ação	Reconhecimento e compartilhamento das formas de atuação docente nas escolas de Alfenas
	Detalhamento	Formular, implantar e avaliar dispositivos para reconhecimento e compartilhamento de formas de atuação docente já instauradas nas escolas públicas de Alfenas/MG. A observação da prática docente não é atividade simples, então se justifica, para além de sua implantação, o debate acerca das formas de sua efetivação bem como a avaliação constante delas. Isso beneficiará a formação dos licenciandos ao propiciar-lhes a reflexão sobre a prática docente.
3	Título da Ação	Estabelecimento e/ou ampliação das relações de ensino-aprendizagem nas escolas
	Detalhamento	Estabelecer e/ou ampliar as relações de ensino-aprendizagem envolvendo licenciandos e profissionais da Educação das escolas participantes do PIBID. A valorização desta relação redundará positivamente na formação dos licenciandos porque colabora para que a articulação entre universidade e escola fortaleça-se e, assim, a formação dos licenciandos pode efetivamente concretizar-se não somente no espaço da universidade, mas também da escola.
4	Título da Ação	Planejamento e desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas;
	Detalhamento	A vivência de situações didático-pedagógicas concretas possibilita o contato direto do pedagogo com o trabalho para o qual está sendo formado. Assim, sua capacidade de compreensão da docência e da atuação pedagógica é exercitada de forma antecipada o que permite um acúmulo de experiência que, por sua vez, amplia o seu repertório de conhecimentos sobre currículo, materiais, recursos, metodologias e práticas pedagógicas.
5	Título da Ação	Reconhecer, criar, discutir, experimentar e sistematizar propostas de ensino de leitura e de escrita

Fonte: Projeto Institucional UNIFAL (2013)

Com referência ao financiamento do projeto destacamos a tabela a seguir. É importante notar que os projetos aprovados pelas instituições recebem também uma verba a título de ajuda de custo, que pode ser dirigida desde à aquisição de materiais de apoio para os subprojetos até material pedagógico para os bolsistas.

Tabela 15. Investimentos da Capes no Projeto da UNIFAL/MG

Tipo de despesa	Recursos (previsão anual)
Bolsas de iniciação à docência	R\$ 1.032.000,00
Bolsas de supervisão	R\$ 367.200,00
Bolsas de coordenação de área	R\$ 302.400,00
Bolsa de coordenação institucional	R\$ 18.000,00
Bolsa de coordenação de área de gestão	R\$ 33.600,00
Total bolsas	R\$ 1.753.200,00
Total custeio	R\$ 161.250,00
TOTAL GERAL	R\$ 1.914.450,00

Fonte: Projeto Institucional UNIFAL (2013)

1.4.8 Características dos Subprojetos Pibid da UFSC/ SC

O projeto da Universidade Federal de Santa Catarina/ SC representa a região sul do país. A UFSC começou suas atividades com o Pibid em 2008, em parceria com a Capes, visando, de acordo com o relatório do projeto:

promover a qualificação para docência de 231 estudantes de 14 licenciaturas (Espanhol, Inglês, Português, Filosofia, Ciências Sociais, Psicologia, Geografia, História, Educação Física, Matemática, Biologia, Química, Física e Pedagogia), incentivando a inserção destes em escolas públicas de educação básica desde o início de sua formação acadêmica. (UFSC. 2013, p. 01)

Com o projeto institucional elaborado para atender ao edital nº 61/ 2013 da Capes, a UFSC confirmou a aprovação de 14 subprojetos. De acordo com relatório da própria universidade, o projeto institucional Pibid/ UFSC/ 2014 é desenvolvido em nove unidades escolares estaduais, em seis municipais e em uma federal de Florianópolis³², num total de 16 unidades escolares. Os níveis de ensino atendidos pelos subprojetos vão da educação infantil ao ensino médio. As escolas apresentam um IDEB entre 3,2 e 6,4. Em sua maioria, localizam-se na região da formação geográfica conhecida como Maciço do Morro da Cruz e em regiões populacionais de baixo poder aquisitivo. O universo total das escolas envolvidas nesse projeto institucional atende a crianças e jovens oriundos de situação de vulnerabilidade e precarização social. Três das escolas localizam-se

³² O Município conta com 43 unidades escolares estaduais, 111 municipais e 03 federais. O total de alunos atendidos na rede municipal é de 27.836 (11.035 na educação infantil, 15.731 no ensino fundamental e 1.070 na modalidade EJA); na rede estadual é de 28.388 e na federal é de 10.731. Em 2012, o índice de reprovação na rede municipal foi de 1,1%; a taxa de conclusão de 98,1%; a taxa de abandono de 0,8% e a taxa de distorção idade/ série, no ensino fundamental foi de 10,4%. Na rede estadual, o índice de reprovação foi de 9,9% no ensino fundamental e de 17,9% no ensino médio; a taxa de conclusão no ensino fundamental foi de 87,5% e no ensino médio foi de 68,1%; a taxa de distorção idade/ série, no ensino fundamental foi de 21,2%, no ensino médio foi de 30,8%; a taxa de abandono no ensino fundamental foi de 2,6% e no ensino médio foi de 14%. No ensino federal, o índice de reprovação no ensino fundamental foi de 1,4% e no ensino médio, 11,4%; a taxa de conclusão foi de 95,4% no ensino fundamental e de 87,2% no ensino médio; a distorção idade/ série no ensino fundamental foi de 7,0% e no ensino médio, 15,6%; a taxa de abandono no ensino fundamental foi de 0,2% e no ensino médio de 1,4%. O total de alunos atendidos pelas escolas participantes do projeto é, aproximadamente, de 17.812 (UFSC, 2013, p. 01)

em bairro de comunidade pesqueira, distante geograficamente do campus universitário. Outra escola que compõe o programa situa-se na periferia urbana, na parte continental de Florianópolis. Igualmente às demais regiões, também sua população caracteriza-se por trabalhadores de baixa renda, subempregados e desempregados.

De acordo com o relatório da UFSC, “a inserção dos bolsistas em cada escola ocorre inicialmente, pelo reconhecimento da realidade da escola e da comunidade onde esta está inserida” (UFSC, 2013, p. 02). De acordo com o relatório inserido no projeto institucional aprovado pela CAPES no atendimento ao edital nº 61/2013, a universidade:

conta, com três projetos institucionais em finalização: dois relativos aos editais de 2009 e 2011 e um projeto PIBID Diversidade. Participam dos editais 2009 e 2011, que se encerram em dezembro do corrente: 15 subprojetos que envolvem 248 bolsistas (edital 2009: 100 IDs, 10 de supervisão, 10 coordenadores de área, 01 coordenador de gestão e 01 institucional), (edital 2011: 106 IDs, 13 de supervisão, 05 coordenadores de área, 01 coordenador de gestão e 01 institucional). Para além dos bolsistas, participam voluntariamente no apoio aos coordenadores de área, três professores nos subprojetos das licenciaturas em espanhol, história e química. Os projetos foram desenvolvidos em 21 escolas, atingindo diretamente, aproximadamente 7.237 alunos do ensino básico. (UFSC, 2013, p. 05)

Para atender ao edital da CAPES nº 61/2013, referente às atividades do ano de 2014, a UFSC enviou os projetos relacionados na tabela 16, os quais foram aprovados.

Tabela 16. Subprojetos da Universidade Federal de Santa Catarina/ SC.

Nº	Área	Campus	Bolsas ID	Bolsas DS	Bolsas BC	Nível ³³ de Ensino	Modalidades
01	Biologia	Florianópolis	21	3	2	EF/EM	Educação regular
02	Ciências Sociais	Florianópolis	10	2	1	EM	Educação regular
03	Educação Física	Florianópolis	21	4	2	EI/EF	Educação Regular
04	Filosofia	Florianópolis	10	2	1	EM	Educação Regular
05	Física	Florianópolis	12	2	1	EM	Educação Regular
06	Geografia	Florianópolis	5	1	1	EF	Educação Regular
07	História	Florianópolis	10	2	1	EF	Educação Regular

³³ No item Níveis de Ensino, Lê-se: EI – Educação Infantil, EF – Ensino Fundamental, e EM – Ensino Médio.

08	Letras-Espanhol	Florianópolis	10	2	1	EM	Educação Regular
09	Letras - Inglês	Florianópolis	10	1	1	EF/EM	Educação Regular
10	Letras-Português	Florianópolis	10	1	1	EF/EM	Educação Regular/Educação profissional e técnica/Educação de jovens e adultos
11	Matemática	Florianópolis	40	8	2	EF/EM	Educação Regular
12	Pedagogia	Florianópolis	20	4	1	EF	Educação Regular
13	Psicologia	Florianópolis	10	2	1	EF/EM	Educação Regular/Educação profissional e técnica de nível médio
14	Química	Florianópolis	42	8	3	EM	Educação Regular/Educação de jovens e adultos
		Total	231	42	19		

Fonte: autoria própria

De acordo com a tabela, é possível verificar que a UFSC possui um total de 292 bolsas do Programa Pibid, sendo 231 para os alunos licenciandos, 42 para supervisores e 19 para coordenadores de área. O campus da UFSC está localizado em Florianópolis, SC. Observando a tabela, podemos perceber que não há evidências de atendimento ao edital nº 66/2013 da Capes no que diz respeito à inserção do Pibid Diversidade, com a ampliação do programa para a Educação Indígena, quilombola etc. Porém, atendem-se às demais modalidades de ensino, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos.

Os projetos aprovados pelas instituições recebem também uma verba a título de ajuda de custo, para materiais de apoio para os subprojetos e material pedagógico para os bolsistas. Após análise minuciosa do projeto institucional da UFSC (2013), é possível destacar algumas possibilidades de gastos com recursos para o desenvolvimento dos subprojetos. Neste caso, usamos o termo “possibilidades” por fazermos uma análise contextual. Porém, há uma diversidade de meios para se fazer um blog ou uma rádio escolar, por exemplo, com a colaboração espontânea e gratuita de membros da comunidade. Os subprojetos de química e matemática, por exemplo, destacam a atividade de desenvolvimento de blogs. Dessa maneira, haverá necessidade de gastos com programação, pessoal especializado etc. O subprojeto de Língua Portuguesa destaca o desenvolvimento da atividade de letramento em

rádio escolar, e sabemos que essa atividade também requer investimentos. Com referência ao financiamento do projeto, destacamos a tabela 17, a seguir:

Tabela 17. Investimentos da Capes no Projeto da UFSC/ SC

Memória de Cálculo

Tipo de despesa	Recursos (previsão anual)
Bolsas de iniciação à docência	R\$ 1.108.800,00
Bolsas de supervisão	R\$ 385.560,00
Bolsas de coordenação de área	R\$ 319.200,00
Bolsa de coordenação institucional	R\$ 18.000,00
Bolsa de coordenação de área de gestão	R\$ 33.600,00
Total bolsas	R\$ 1.865.160,00
Total custeio	R\$ 171.750,00
TOTAL GERAL	R\$ 2.036.910,00

Fonte: UFSC (2013)

1.4.9 Características dos Subprojetos Pibid da UFT/ TO

O projeto institucional da Universidade Federal de Tocantins³⁴/ TO também é abordado pelo presente estudo, a fim de representar a atuação do Pibid na região norte do país. A UFT começou suas atividades com o Programa Pibid, em parceria com a Capes. Com o projeto institucional elaborado para atender ao edital nº 61/ 2013 da Capes, a UFT confirmou a aprovação de 23 subprojetos.

De acordo com o projeto institucional (2013) da UFT, quanto “ao índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2013, o estado de Tocantins, embora

³⁴ O Estado do Tocantins, criado pela Constituição Federal de 1988, teve suas primeiras instituições de formação de professores na década de 1990. Ao compará-lo com outros estados, percebe-se um investimento tardio na educação superior, resultando numa quantidade expressiva de professores atuando na educação básica, sem formação específica. As consequências são evidenciadas pelos baixos resultados de avaliações realizadas nos últimos anos, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com o índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), num comparativo com outros estados, o Tocantins tem atingido baixos percentuais, demandando a construção de ações voltadas para a formação de professores que atuam na rede pública de ensino. A taxa de rendimento do Tocantins nas disciplinas de português e matemática, de acordo com a Plataforma QEDU, da Fundação LEMANN, aponta para uma média abaixo da nacional. Tal realidade tem resultado num baixo índice de desempenho no ensino médio, conforme dados apresentados pelo Ministério da Educação, em que o Tocantins se encontra 30 pontos abaixo da média nacional. (UFT, 2013, p. 01)

tenha avançado do 18º para o 14º lugar no índice nacional, ainda encontra-se bem abaixo da média nacional” (UFT, 2013, p. 01). Outros fatores foram apontados no projeto institucional e são vistos como uma problemática, para cuja amenização a UFT está comprometida a colaborar: “a evasão escolar, a distorção idade-série, a formação precária dos professores” (UFT, 2013, p. 01). O relatório contido no projeto institucional da UFT elenca vários fatores com os quais a própria universidade tem procurado estabelecer sintonia: sociais, econômicos e educacionais da população da localidade. Nesse sentido, uma das ações é o compromisso com a melhoria do nível de escolaridade no estado, uma vez que a universidade está inserida numa região de população heterogênea, desenvolvendo ações voltadas para a educação indígena, rural, de jovens e adultos e demais grupos. Dessa maneira, a UFT (2013) diz em seu relatório que está:

preocupada com a melhoria da educação nesta região, a UFT tem empreendido esforços na execução dos programas oferecidos pelo governo, como PARFOR, LIFE, PIBID, Prodocência, PROFMAT, UAB, dentre outros, tendo como objetivo fortalecer a formação tanto das licenciaturas, como da formação do licenciando e docentes. Com a implantação do Fórum Permanente das Licenciaturas e Grupos de Trabalho intercampi, UFT tem consolidado seu Projeto de Formação de Professores. Dentro das estratégias de apoio e articulação da docência na universidade, o PIBID está em estreita ligação com esses programas e projetos, como locus importante para a formação dos graduandos das licenciaturas da UFT. (UFT, 2013, p. 02)

Como podemos ver, a UFT tem procurado ações para colaborar com o ensino público da localidade onde está inserida e buscou nos programas de governo subsídios em forma de bolsas de estudo para seus alunos, dentre eles, os licenciandos, os quais possuem o privilégio de se beneficiar de bolsas de estudo do programa Pibid.

De acordo com o projeto institucional da UFT elaborado e apresentado para a CAPES para atender ao edital nº 61/2013, a universidade possui 23 subprojetos inseridos no projeto principal, como podemos ver na tabela a seguir:

Tabela 18. Subprojetos da Universidade Federal de Tocantins/ TO.

Nº	Área	Campus	Bolsas ID	Bolsas DS	Bolsas BC	Nível ³⁵ de Ensino	Modalidades
01	Biologia	Araguaína	10	2	1	EF/EM	Educação regular
02	Biologia	Porto Nacional	22	4	2	EF/EM	Educação regular
03	Ciências Sociais	Tocantinópolis	22	4	2	EM	Educação regular e Educação escolar Indígena
04	Filosofia	Palmas	15	2	1	EM	Educação regular
05	Física	Araguaína	28	4	2	EF/EM	Educação regular
06	Física	UAB Palmas	30	5	2	EM	Educação regular
07	Geografia	Araguaína	5	1	1	EM	Educação regular
08	Geografia	Porto Nacional	8	1	1	EF/EM	Educação regular
09	História	Araguaína	10	1	1	EM	Educação regular
10	História	Porto Nacional	8	1	1	EF/EM	Educação regular
11	Inter-disciplinar	Arraias	10	2	1	EF	Educação regular
12	Letras	Araguaína	25	5	2	EF/EM	Educação regular
13	Português	Porto Nacional	8	1	1	EF/EM	Educação regular
14	Matemática	Araguaína	45	9	3	EI/EF/EM	Educação regular
15	Matemática	Arraias	41	5	3	EF/EM	Educação regular Educação de jovens e adultos
16	Pedagogia	Arraias	20	3	1	EI/EF	Educação regular
17	Pedagogia	Miracema	20	2	1	EF	Educação regular
18	Pedagogia	Palmas	21	4	2	EF	Educação regular Educação do campo
19	Pedagogia	Tocantinópolis	30	4	2	EF	Educação regular
20	Química	Araguaína	20	2	1	EM	Educação regular
21	Química	Pólo UAB Gurupi/zona rural	5	1	1	EM	Educação regular Educação Profissional e técnica de nível médio e Educação de jovens e adultos
22	Química	Pólo UAB Porto Nacional - Centro	12	2	1	EM	Educação regular
23	Teatro	Palmas	30	3	2	EF/EM	Educação regular
		Total	444	66	35		

Fonte: autoria própria

A partir dos dados da tabela, podemos analisar que na UFT os subprojetos estão alocados nos sete *campi* da universidade, sendo sete no Campus Araguaína, quatro no Campus do Porto Nacional, três no Campus de Palmas, dois no Campus Tocantinópolis, três no Campus de Arraias, um no Pólo UAB Gurupi/ Zona rural e um no Campus de Miracema. É possível constatar, também, que a UFT possui um total de 545 bolsas do Programa

³⁵ No item Níveis de Ensino, Lê-se: EI – Educação Infantil, EF – Ensino Fundamental, e EM – Ensino Médio.

Pibid, sendo 444 para os licenciandos, 66 para supervisores e 35 para coordenadores de área. Os subprojetos inseridos no projeto institucional da UFT (2013), aprovados pela Capes em atendimento ao edital nº 61/2013 (BRASIL, 2013a), apresentam diversidade de propostas, nas diversas áreas de conhecimento. Eles explicitam preocupação com a população indígena da localidade, com a demanda da Educação de Jovens e Adultos, com a Educação no Campo e também com ações culturais, como o subprojeto nº 23, que propõe atividades de teatro. O subprojeto nº 02 da área de Ciências Sociais, contemplando a Educação Indígena, atende às especificações do edital nº 66/2013 da Capes, relacionando o programa ao Pibid Diversidade. De acordo com o relatório do próprio projeto, a UFT (2013) argumenta que objetiva “contemplar as diferentes características e dimensões da iniciação à docência descritas no artigo 6º da Portaria Capes nº 96/2013, de forma a privilegiar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento” (UFT, 2013, p. 02)

Quanto aos recursos financeiros recebidos pela UFT (2013), é possível observar na tabela que segue:

Tabela 19. Investimentos da Capes no Projeto da UFSC/ SC

Memória de Cálculo

Tipo de despesa	Recursos (previsão anual)
Bolsas de iniciação à docência	R\$ 2.136.000,00
Bolsas de supervisão	R\$ 624.240,00
Bolsas de coordenação de área	R\$ 588.000,00
Bolsa de coordenação institucional	R\$ 18.000,00
Bolsa de coordenação de área de gestão	R\$ 50.400,00
Total bolsas	R\$ 3.416.640,00
Total custeio	R\$ 329.250,00
TOTAL GERAL	R\$ 3.745.890,00

1.4.10 Características dos Subprojetos Pibid da UFG/ GO

O projeto institucional da Universidade Federal de Goiás/ GO também é abordado pelo presente estudo, a fim de representar a atuação do Pibid na região centro-oeste do país. A UFG começou suas atividades com o

Programa Pibid em parceria com a Capes, em 2009, quando concorreu ao edital nº 02 CAPES/DEB do Pibid, com o projeto sobre Formação Inicial de professores na universidade, o qual foi aprovado para

... oito cursos de licenciaturas: Filosofia, Letras-Português, Artes Visuais, Educação Física e Música no Campus Goiânia; Educação Física e Pedagogia no Campus Catalão e Matemática no Campus Jataí foram contemplados com 114 bolsas de iniciação à docência, 8 bolsas de coordenação e 18 bolsas de supervisão. (UFG, 2011, p. 02)

Com o projeto institucional elaborado para atender ao edital nº 61/2013 da Capes, a UFG confirmou a aprovação de 43 subprojetos, como podemos ver a seguir:

Tabela 20. Subprojetos da Universidade Federal de Goiás/ GO.

Nº	Área	Campus	Bolsas ID	Bolsas DS	Bolsas BC	Nível ³⁶ de Ensino	Modalidades
01	Ciências Biológicas	Catalão	24	3		EF/EM	Educação regular e Educação de Jovens e adultos
02	Educação Física	Catalão	16	02		EF/EM	Educação regular
03	Ciências Sociais	Catalão	06	01		EM	Educação Regular
04	Geografia	Catalão	21	6		EF/EM	Educação regular
05	História	Catalão	12	02		EF/EM/EJA	Educação regular e Educação de Jovens e adultos
06	Física	Catalão	30	03		EM	Educação regular
07	Letras/Português	Catalão	06	1		EF	Educação regular
08	Matemática	Catalão	22	04		EM	Educação regular Educação de Jovens e adultos
09	Pedagogia	Catalão	21	04		EI/EF	Educação regular
10	Psicologia	Catalão	06	1		EF	Educação regular
11	Química	Catalão	06	1		EM	Educação regular
12	Interdisciplinar	Catalão	61	12		EF/EM	Educação regular
13	Filosofia	Goiás	21	04		EM	Educação regular
14	Artes Visuais	Goiânia	15	03		EF/EM	Educação regular
15	Ciências Biológica	Goiânia	21	4		EF/EM	Educação regular
16	Ciências Sociais	Goiânia	24	4		EM	Educação regular

³⁶ No item Níveis de Ensino, Lê-se: EI – Educação Infantil, EF – Ensino Fundamental, e EM – Ensino Médio.

17	Dança	Goiânia	10	2		EF	Educação regular
18	Educação Física	Goiânia	10	2		EF	Educação regular
19	Filosofia	Goiânia	24	4		EM	Educação regular
20	Física	Goiânia	36	06		EM	Educação regular
21	Geografia	Goiânia	22	04		EF/EM	Educação regular
22	História	Goiânia	32	8		EF/EM	Educação regular
23	Letras/Espanhol	Goiânia	21	2		EF/EM	Educação regular
23	Letras/Francês	Goiânia	12	2		EF	Educação regular
25	Letras/Inglês	Goiânia	10	1		EF	Educação regular
26	Letras/Português	Goiânia	30	7		EF	Educação regular
27	Matemática	Goiânia	21	4		EF/EM	Educação regular
28	Música	Goiânia	12	3		EF	Educação regular
29	Pedagogia	Goiânia	21	4		EF	Educação regular
30	Psicologia	Goiânia	21	4		EF	Educação regular
31	Química	Goiânia	30	5		EM	Educação regular
32	Interdisciplinar	Goiânia	22	4		EF	Educação regular
33	Ciências Biológicas	Jataí	06	01		EF/EM	Educação regular
34	Educação Física	Jataí	06	01		EF	Educação regular
35	Física	Jataí	08	01		EM	Educação regular
36	Geografia	Jataí	08	01		EF/EM	Educação regular
37	História	Jataí	06	01		EF	Educação regular
38	Letras/Inglês	Jataí	06	01		EF/EM	Educação regular
39	Letras/Português	Jataí	06	01		EF/EM	Educação regular
40	Matemática	Jataí	06	01		EM	Educação regular
41	Pedagogia	Jataí	06	01		EF	Educação regular
42	Química	Jataí	06	01		EM	Educação regular
43	Interdisciplinar	Jataí	24	04		EM	Educação regular Educação de Jovens e adultos
		Total	732	133			

Fonte: autoria própria

A partir dos dados da tabela, podemos analisar que na UFG os subprojetos atendem a diversas áreas e estão alocados nos quatro *campi* da universidade, sendo 12 no Campus de Catalão, um no Campus de Goiás, 19 no Campus de Goiânia, 11 no Campus de Jataí. Podemos constatar, também, que a UFG possui um número expressivo de bolsistas, num total de 933 bolsas, sendo 732 para os alunos licenciandos, 133 bolsas para supervisores dos subprojetos e 68 para coordenadores de área. Porém, não foi possível encontrar a alocação dos coordenadores de área da instituição nos

subprojetos, embora a instituição tenha disponibilizado 68 bolsas com essa finalidade. De acordo com o relatório do projeto, a UFG argumenta que:

Esses números expressam mais que um índice quantitativo. Eles nos revelam o desejo de um grupo de formadores que atuam nos cursos de licenciatura da UFG, em distintas áreas de conhecimento, de desenvolver um projeto de formação de professores que contemple a qualidade das ações acadêmicas integradas à formação profissional prática, de modo que esta última possibilite aos formandos “uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas” (ALARCÃO, 1996, p. 14), por meio do diálogo e das reflexões que surgem da relação entre o observado e o vivido na escola e o estudado na academia. (UFG, 2013)

Considerando o número de subprojetos apresentados e aprovados pela Universidade Federal de Goiás, é possível notar que expressa maior número em relação aos outros projetos institucionais estudados.

O Projeto institucional da UFG traz referências teóricas acerca de seu projeto de trabalho pedagógico e enfatiza Schön (1988) e Tardif (2002), na medida em que ressalta que:

... Donald Schön, na década de 1970 levantou uma discussão sobre a formação inicial dos profissionais, procurando compreender a essência da atividade profissional e sua relação com a formação acadêmica. Segundo Schön (1988), os profissionais recém-formados sentem muitas dificuldades de resolver os problemas com os quais se deparam quando integram o mundo do trabalho. O autor argumenta que uma das razões desencadeadoras dessa problemática seria a formação inadequada a que são submetidos os futuros profissionais nas universidades. (SCHON, 1988 apud UFG 2011, p. 03)

Ao referenciar Tardif, a UFG, em seu projeto institucional, destaca:

Um dos componentes que mereceu destaque na sua análise foi a relação entre o ensino e seus objetivos. Ensinar, segundo Tardif (2002, p. 125), “é perseguir fins, finalidades”. O problema é que os objetivos do ensino e consequentemente do trabalho do professor nem sempre são claros, essa é uma tarefa coletiva e temporal de resultados incertos e remotos, que poucos professores conseguem realizar sozinhos e são de difícil alcance. Além disso, os objetivos do ensino escolar são geralmente gerais, não operatórios, numerosos e variados, heterogêneos e pouco coerentes. (TARDIF, 2002 apud UFG, 2011, p. 03)

Dessa maneira, podemos observar que a UFG valoriza a formação docente por meio da integração entre a teoria e a prática entre a escola pública e a universidade, quando considera o trabalho do professor como uma tarefa coletiva e temporal. Porém, a UFG não explicita a teoria do pragmatismo de Dewey, embora evidencie conhecimentos relativos ao pragmatismo.

CAPÍTULO 2

Concepção educacional e o pragmatismo de John Dewey

Após o exposto no capítulo anterior acerca dos aspectos legais e do contexto das políticas públicas propostas pela Diretoria de Educação Básica da Capes, especialmente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, neste capítulo, pretendemos apresentar e discutir questões que dizem respeito à fundamentação da concepção educacional de John Dewey e, para isto, partiremos de uma breve exposição da trajetória pessoal e acadêmica do referido autor. A razão da inserção deste capítulo, no contexto da dissertação que trata do Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência é que verificamos aproximação do conceito de experiência desenvolvido por Dewey, em se tratando desta importante política pública, no que se refere à atuação do professor em sala de aula.

De acordo com Souza e Martinelli (2009), Dewey influenciou a educação brasileira em dois momentos distintos: “o período 1930 a 1950 e, posteriormente, a década 1990. O primeiro momento foi marcado pelo embate político de introdução do ideário escolanovista no Brasil, no segundo período da influência, Dewey aparece atrelado à Formação de Professores” (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 260). Trataremos, portanto, nesta pesquisa, de verificar quais as evidências da aproximação da concepção de educação de Dewey intrínsecas no Pibid, que aborda a formação docente. O nosso olhar está circunscrito à concepção educacional do programa, no que tange aos fundamentos da educação.

Muraro (2013) ressalta que podemos “considerar que as traduções e publicações de algumas obras de Dewey no Brasil, sobretudo as ligadas à educação, ocorreram nas décadas de 1930 a 1970” (Muraro, 2013, p. 814). Também foi nesse período que se deu a disseminação das ideias deweyanas, por ocasião do nascimento do “movimento educacional escolanovista que marcou o debate educacional-político nacional com dois importantes

manifestos: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e Manifesto dos Educadores (1959)” (Muraro, 2013, p. 814).

Veremos, assim, do ponto de vista formal, três aspectos neste capítulo, quais sejam: (i) Trajetória de John Dewey, (ii) Concepção educacional de John Dewey e (iii) Os alicerces do pragmatismo.

2.1 Trajetória de John Dewey

Há muitos textos disponíveis que tratam da biografia de John Dewey e, no Brasil, não se pode preterir as contribuições de Westbrook (2010)³⁷, Teixeira (2010)³⁸ e Cunha (2002)³⁹. É corrente a informação de que ele nasceu em Burlington (Vermont) em outubro de 1859 e faleceu em Nova York em junho de 1952, aos 92 anos de idade. De acordo com Westbrook (2010, p. 13): “John Dewey⁴⁰ era filho de comerciante, graduou-se na Universidade de

³⁷ Robert B. Westbrook (Estados Unidos da América). Graduado pela Universidade de Yale e pela de Nova York, foi professor no Scripps College e em Yale, antes de ensinar na Universidade de Rochester (Nova York), onde é professor associado de História. Autor de numerosos artigos e ensaios sobre a história cultural e intelectual americana. É também autor de *John Dewey and the American Democracy* [John Dewey e a democracia americana] e de *Pragmatism and politics* [Pragmatismo e política].

³⁸ TEIXEIRA, Spínola. A. Nasceu em Caetité na Bahia em 12 de julho de 1900. Estudou no Instituto São Luís, na cidade em que nasceu, e no Colégio Antônio Vieira, em Salvador, ambas instituições jesuíticas. Anísio desejou entrar para a Companhia de Jesus, porém, seu pai Deucleciano Pires Teixeira almejava para o filho uma vida política por isso mandou-o estudar no Rio de Janeiro. Ingressou, portanto, no curso de Ciências Jurídicas do Rio de Janeiro. Bacharel em Direito, Anísio recebe o convite do Governador Góes Calmo para assumir, em 1924, a Direção da Instrução Pública. Iniciava, assim, um caminho rumo à paixão que seguiu até sua morte, a educação. Anísio inicia sua jornada num período em que o sistema educacional estava em tempos de constituição, era o final da década de 20 e, então, o profissional educador *gozava de muito pouco reconhecimento social* (Saviani, 2007, p. 218). Dessa forma, era necessário conhecer mais sobre a educação para fazer a diferença em seu país. Com isso, Anísio viaja para a Europa em 1925, visitando várias cidades da Espanha, Itália, Bélgica e França. Em 1927, rumo para os Estados Unidos, iniciando, em 1928, um curso de pós-graduação na Universidade de Columbia. No decorrer de seus estudos, Anísio é influenciado por John Dewey e se torna precursor e dinamizador de suas teorias no Brasil.

³⁹ Marcus Vinícius da Cunha é natural de Olímpia, SP. Graduou-se em Psicologia pela USP de Ribeirão Preto. Concluiu o Mestrado na área de História e Filosofia da Educação também pela USP. Recebeu o título de Doutor em 1992, com a tese “Indivíduo e Sociedade no Ideário Escolanovista (Brasil 1930-1960). Trabalha no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Assis, SP, onde ministra a disciplina de Psicologia da Educação para os cursos de História e de Ciências Biológicas.

⁴⁰ Nos EUA, atua a John Dewey Society (2014), que tem organizado eventos há décadas e, portanto, a atualidade do autor naquele país é marcante quanto à pesquisa educacional. No Brasil, estudos sobre John Dewey também têm sido impulsionados nos últimos anos, como exemplo, pelo grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, UEL, liderado pela Profa. Dra. Leoni Henning.

Vermont e continuou seus estudos no Departamento de Filosofia da Universidade de John Hopkins”. Sua formação em filosofia permitiu um olhar mais acurado para as questões da educação. É curioso observar a influência de Immanuel Kant em sua obra, tanto que sua tese de doutoramento, intitulada “A psicologia de Kant”, concluída em 1884, embora não publicada naquele contexto, é base de outro escrito do autor, qual seja, *Kant e o método filosófico*, publicado no *The Journal of Speculative Philosophy*, em abril de 1884 (KNEESSI, 2014).

De acordo com Westbrook (2010):

[...] quando vivia em Michigan, Dewey conheceu a futura esposa, Alice Chipman, uma de suas estudantes. Alice chegara à universidade depois de vários anos como professora em escolas de Michigan e influenciou, mais do que ninguém, a direção que os interesses do marido tomariam no final da década de 1880. Dewey reconheceu que ela havia dado “sentido e conteúdo” a seu trabalho e que teve importante influência na formação de suas ideias pedagógicas (Dewey, Jane, 1951, p. 21). Quando se casou, Dewey começou a interessar-se ativamente pelo ensino público e foi membro fundador do Clube de Doutores de Michigan, que fomentou a cooperação entre docentes de ensino médio e de ensino superior do estado, quando o presidente da recém-fundada Universidade de Chicago, William Rainey Harper, o convidou para a nova instituição. Durante os dez anos que passou em Chicago (1894-1904), Dewey elaborou os princípios fundamentais de sua filosofia da educação e começou a vislumbrar o tipo de escola que requeria seus princípios. (WESTBROOK, 2010 pp. 13-14)

Com o incentivo de sua esposa, Dewey dedicou-se cada vez mais à educação e, de acordo com Westbrook (2010 p. 22), criou a escola experimental em 1896, no Departamento de Psicologia da Universidade de Chicago, local onde conseguiu colocar suas ideias em prática. A escola experimental de Dewey “tratava-se de uma pequena escola que contava com professores abnegados e bem qualificados e em contato com intelectuais de uma das maiores universidades do país”. (WESTBROOK, 2010 p. 27)

Rocha (2011) salienta que a escola experimental de Dewey, também considerada um laboratório, era chamada de Escola Elementar Universitária:

A Escola Elementar Universitária, criada em 1896, conhecida como Escola Laboratório para crianças entre 4 e 13 anos, durante sete anos, serviu de experimentação às suas ideias pedagógicas. A Escola Laboratório buscou redefinir uma nova função para a escola a partir da experiência. Nessa escola, a sala de aula deveria ser um local onde as crianças pudessem formar grupos, criar planos e executar suas atividades sob a orientação do professor. Este deveria conduzir o aluno de acordo com a complexidade da sociedade, dando-lhe oportunidade de aprender da forma mais natural possível. Buscava-se habilitá-lo para que tivesse consciência e condições de enfrentar os obstáculos encontrados. A metodologia adotada procurava meios eficazes de aprender e ensinar, tendo o aluno como centro da educação, um agente ativo no processo de aprendizagem. (GALIANI; MACHADO, *apud* ROCHA, 2011 p. 49)

E embora não tivesse a ilusão da propagação de suas ideias, Dewey sempre teve esperanças na transformação da educação pública e:

Ainda que não pretendesse, nem esperasse que os métodos da Escola Experimental fossem seguidos de maneira estrita em outros lugares, alimentava a esperança de que sua escola servisse de fonte de inspiração para os que pretendiam transformar a educação pública, assim como terreno de formação e centro de pesquisa para professores e especialistas partidários da reforma. (WESTBROOK, 2010, p. 27)

Dessa maneira, Dewey defendia uma escola universitária para pedagogos, com formação teórica interligada constantemente com a prática. Defendia uma formação universitária com possibilidades de transformação da educação pública, como é referido na citação, e acreditava que os cursos de formação docente poderiam se tornar terrenos férteis de formação e centros de pesquisa, o que de fato lhe interessava muito, sendo considerado professor da universidade e pesquisador. Assim, Dewey explicita seu sonho de transformar a escola pública e acredita que esta será o espaço propício à formação dos docentes de sua época, convertendo-se em centro de pesquisa para professores e especialistas.

Como podemos observar nas referências sobre Dewey, para ele, só se aprende a fazer fazendo, e a escola pública é um terreno propício à formação de docentes, também na atualidade, com a exigência do estágio docente. Esta é uma das razões pela qual justificamos a escolha desse autor para pensar aspectos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Afinal, embora em contexto absolutamente diverso daquele vivido nos Estados Unidos da América, e embora a época seja também distinta, a preocupação com a figura do professor é marcante na obra do pensador estadunidense e, de certo modo, a construção de políticas públicas que visam ao aprimoramento do professor para a escola básica é meta explícita da Diretoria de Educação Básica da Capes.

Ao analisar a influência de Dewey na educação brasileira, Cunha (2002) revela que:

O Brasil pode não ter sido importante para John Dewey, mas podemos dizer, seguramente, que o filósofo-educador norte-americano desempenhou um relevante papel no desenvolvimento da mentalidade dos educadores brasileiros, especialmente nos anos de 1930. Rememorar a herança deweyana é uma tarefa frutífera nos dias de hoje, quando a educação tem sido invadida por abordagens tecnológicas supostamente progressistas. (CUNHA, 2002, p. 248)

De acordo com Souza e Martineli (2009), Dewey fez parte dos estudos e das concepções de educação, e suas ideias pedagógicas tiveram grande influência no Brasil. Porém, os autores explicitam os dois momentos distintos, nos quais as influências são notórias:

(...) no primeiro momento é significativo o aspecto político das ideias deweyanas no Brasil, mormente por meio da atuação de Anísio Teixeira (1900-1971). Coube ao eminente brasileiro a tradução das principais obras de Dewey para a língua portuguesa, bem como a difusão das ideias deweyanas na educação brasileira. Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, daí sua estreita relação com o pensamento do filósofo norte-americano. Outro momento da influência deweyana na educação brasileira é a década de 1990. Nesse momento, John Dewey não aparece de forma tão direta e explícita como na década de 1930. Dewey é retomado a partir de conceitos fundamentais do seu pensamento, como a noção de pensamento reflexivo. Na primeira fase da influência de Dewey na educação brasileira se acentua mais o aspecto político, na tentativa de formação de uma escola pública e laica para o Brasil. Já na segunda fase, o educador norte-americano

aparece atrelado à formação de professores, em especial com o conceito de Professor Reflexivo difundido por autores como Antônio Nóvoa (1999; 1992), Donald Schön (1992; 2000) e Peter McLaren (1997), entre outros. São autores estrangeiros que trazem Dewey novamente para o Brasil, a partir da área de formação de professores. Portanto, nessa fase se sobressai o aspecto pedagógico em detrimento do político.” (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 260).

Em tempos de estudos e preocupações com a formação docente, no contexto das políticas educacionais, reportamo-nos a estudar o segundo momento das influências de Dewey no Brasil. Embora os autores ressaltem a influência pedagógica após a década de 90 do século XX, preocupamo-nos, no momento, com a real influência de Dewey na elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a formação docente nestes primeiros anos do século XXI, precisamente sobre o Pibid, ao qual preferimos nos referir sempre como um programa de política pública de Estado.

2.2. Concepção Educacional de John Dewey

Para o teórico da educação John Dewey, a educação é a vida (TEIXEIRA⁴¹, 1978). Se nos reportamos à educação na concepção deweyana, a educação deve ser emancipadora⁴², o “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o

⁴¹ Após deixar a Inspeção de Ensino na Bahia, Anísio Teixeira foi cursar Ciências da Educação na *Columbia University* nos Estados Unidos da América, onde entrou em contato com as ideias de Dewey pela primeira vez. Ao voltar para o Brasil, entusiasmado com a filosofia deweyana, Anísio Teixeira procura empreender uma reforma educacional dentro do país. Para isso, ele contará com a ajuda de outros pensadores como Lourenço Filho (1897-1970) e Fernando de Azevedo (1894 -1974). Juntos eles dividiram a história do *Manifesto dos pioneiros da Escola Nova* de 1932. (CARVALHO, 2011, p. 60)

⁴² Acreditamos por educação emancipadora aquela referenciada por Rancière (2002). A atitude do filósofo Jacques Rancière é fundamentada nos ensinamentos de Joseph Jacotot, o qual defendia uma educação emancipadora, em que a função do mestre é de um incentivador. Rancière censura os métodos socráticos e os da Escola Tradicional. O método Jacotot (método emancipatório) é eleito por Rancière como libertador, justamente por não haver um mestre sábio e sim um mestre ignorante, que se iguala ao aluno intelectualmente, servindo-o apenas como um estimulador da vontade e deixando-o à responsabilidade de raciocinar e buscar o conhecimento, sem que dependa de um mestre explicador. Podemos também enunciar que, de acordo com Kohan (2013), a emancipação é o contrário do embrutecimento e não pode ser outorgada por ninguém. Ela é tomada por uma inteligência que só obedece a si mesma. O emancipador encurta as distâncias, as dissolve; ele quebra a lógica da desigualdade que sustenta a instituição escolar; pressupõe a igualdade das inteligências e o cerne principal de seu ato pedagógico é verificar essa igualdade. (KOHAN, 2013, p. 5)

sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 2010, p. 37). Por essa definição, a educação passa a ser entendida como:

(...) fenômeno direto da vida, tão irrefutável como a própria vida, a contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual. (TEIXEIRA, 2010 p. 38).

Educar nada mais é que educar para a vida social, para a participação na vida social, para a vida coletiva. Educar é viver a vida intensamente enquanto se educa. Portanto, a escola deve ser como o meio social, apresentar ao indivíduo situações reais de vivências na sociedade, proporcionar experiências e situações nas quais os sujeitos terão de resolver/ solucionar problemas inerentes ao seu cotidiano, pois:

(...) a escola não deve ser a oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, em uma situação real de vida, indivíduo e sociedade se constituam uma unidade orgânica. (TEIXEIRA, 1971 p. 50)

Como podemos notar, ao longo de sua carreira, John Dewey preocupou-se em explicitar como as atividades experimentais da vida se relacionavam diretamente com a aprendizagem da própria vida. De acordo com Teixeira (1978), para Dewey, o conceito de experiência é “a ação sobre o outro corpo e sofrer do outro corpo uma reação” (TEIXEIRA, 1978, p. 13). Dessa maneira, os corpos transformam-se nas ações e reações com outros corpos. O conceito de experiência está ligado, neste sentido, aos processos de relação e interação no contexto social, de modo que os interlocutores da escola, professores e alunos, vivem as experiências que propiciam o aprender, mas não experiências ligadas apenas ao conhecimento e sim, experiências ligadas, sobretudo, à vida.

Como vimos, a preocupação de Dewey se coloca, neste sentido, no aprimoramento da vida social, numa lógica de orientação para a vida futura e, em última instância, da democracia. Em que pese o fato deste não ser o foco deste estudo, é preciso reconhecer que a educação para Dewey remete ao aprimoramento da vida social, da vida democrática. Vemos mais um elemento

que justifica a escolha desse autor para pensar uma política pública como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. No mundo físico, os corpos “não fazem questão de conservar o seu caráter. O ferro não se esforça para continuar ferro: se entra em contato com a água, logo se transforma em bióxido de ferro” (TEIXEIRA, 1978, p. 13). Já para a vida, Dewey argumenta que os corpos procuram “conservar seu organismo” e que as “experiências no mundo vegetal e animal são psicofísicas”, quando os corpos procuram ação e reação para “a conquista de um equilíbrio de adaptação”. É na ação e reação que as pessoas selecionam, escolhem, constroem, reconstroem, refletem, de maneira que, à luz da teoria deweyana, “a experiência é uma forma de interação pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (TEIXEIRA, 1978, p. 13).

Para explicar a relação entre vida, experiência e aprendizagem, Dewey escreve:

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência e aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. (DEWEY apud TEIXEIRA, 1978, p. 16)

Portanto, se em sociedade, nós vivemos, trocamos experiências, organizamos e reorganizamos cada ação, estamos nos educando e reeducando a cada instante, e, de acordo com Dewey (1971), podemos definir a educação, na perspectiva de que a experiência nada mais é que:

(...) o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. (DEWEY, 1978, p. 17)

Para Dewey (1979, p. 140), para “apreender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou de uma situação é ver a coisa, acontecimento ou situação, em suas relações com outras coisas: notar como opera ou funciona, quais consequências trazem, qual a sua causa e possíveis aplicações”. Dessa maneira, podemos perceber que “é participando das ações dos outros, direta ou imaginariamente, que a criança alcança experiências mais significativas e mais compensadoras” (DEWEY, 1978. p. 108).

Em seu livro *Experiência e Educação*, Dewey escreve que uma experiência pode contribuir para uma ação educativa se ela for capaz de dinamizar as interações humanas no ambiente e servir como base para interações ainda mais amplas no futuro, de maneira que podemos considerar:

A crença de que toda autêntica educação se efetua mediante a experiência não significa que todas as experiências são verdadeiras ou igualmente educativas. A experiência e a educação não podem ser diretamente equiparadas uma à outra. (DEWEY, 1958, p.22)

Para Dewey (1959a), “Não existe experiência quando uma criança simplesmente põe a mão no fogo, será experiência quando o movimento se associa com a dor que ela sofre, em consequência daquele ato” (DEWEY, 1959b, p. 152). A experiência vista como aprendizagem, como ação educativa, deve proporcionar ao sujeito possibilidades de aprendizagem contínua em construção e reconstrução a todo o momento, como preconiza Dewey (1958):

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência. (DEWEY, 1958, p. 118)

Quando preconizamos a experiência como educativa, entendemos que a escola é a “instituição pela qual a sociedade transmite a experiência adulta à criança” (DEWEY, 1978, p. 39). Referindo-se ao aprender com a experiência e aprender da experiência podemos experimentar o mundo e saber como ele é, se considerarmos os aspectos ativos e passivos da experiência, como vemos:

Em seu aspecto ativo, a experiência é *tentativa* – significação que se torna manifesta nos termos *experimento*, *experimentação* que lhe são associados. No aspecto passivo ela é *sofrimento*, *passar* por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos uma coisa com ela; em seguida, sofremos ou sentimos as consequências. Aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que, em consequência, essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofre em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (DEWEY, 1959b, pp. 152- 153)

De maneira que a escola deve proporcionar oportunidades de aprendizagem aos alunos que facilitem o ato de pensar, como Cunha (1994) argumenta:

o conceito de experiência que se encontra imbricado na concepção deweyana de educação constitui o elemento fundamental do método para se aprender de modo inteligente, pois o ato de pensar começa juntamente com a experiência. O educando deve ser posto no interior de uma situação que o leve a tentar fazer alguma coisa; o resultado desse esforço fará com que algo novo se acrescente ao aprendiz. (CUNHA, 1994, p.53)

Como vimos, o aluno licenciando pibidiano, ao ser posto no interior da escola, viverá situações que o levem a pensar sobre como resolver os problemas, e essa ação o levará à aprendizagem significativa sobre o “como?”, sobre o fazer na sala de aula. Pois, de acordo com Dewey (1976), as aprendizagens acontecem em experiências que se sucedem umas às outras, e argumenta:

Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. (DEWEY, 1976, p. 17)

Como a aprendizagem acontece com as experiências que se sucedem, podemos considerar que “uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas” (DEWEY, 1971, p. 14). Podemos considerar que as experiências relacionadas ao ensino e aprendizagem devem acrescentar novos conceitos aos conceitos já formados, como numa espiral de uma mola propulsora, que vai e vem a todo instante, e podemos considerar:

Que vale uma experiência que não deixe, atrás de si, uma significação ampliada, uma melhor compreensão de alguma coisa, um plano e um propósito mais claro de ação futura, em suma, uma ideia? Com respeito ao ensino, não existe ponto mais importante do que a questão da maneira pela qual genuínos conceitos são formados. (DEWEY, 1959a, p. 156)

Dewey (1959a) considera a experiência significativa como uma força em marcha, e explicita:

Se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona como um bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. (DEWEY, 1971, p. 29)

Concordamos com Borochovícius (2012), quando conclui, à luz da concepção deweyana, que para que ocorra a aprendizagem,

(...) é importante que o problema se apresente naturalmente em uma situação pessoal, que desperte observação e provoque a experimentação e não apenas um problema com finalidade única de instruir sobre um determinado conceito. As situações reais de experiência exigem mais que o ato de ouvir, ler e reproduzir. É preciso o encorajamento aos questionamentos para saciar a curiosidade proveniente das reflexões pessoais. (BOROCHOVÍCIUS, 2012, p. 77)

Como vimos, o sujeito aprende quando vive o problema e tem oportunidades de refletir sobre a real situação vivida. Nessa lógica de pensamento, a experiência é o único meio de o sujeito refletir sobre sua ação, e colocando como enfoque a educação e a formação docente, a escola é terreno propício para a experientiação.

De acordo com Westbrook (2010), a escola deve desempenhar papel decisivo na formação do caráter das crianças de uma sociedade e prepará-las para transformar fundamentalmente essa mesma sociedade. De maneira que “a educação constitui uma espécie de caldo de cultura que pode influenciar eficazmente o curso de sua evolução” (WESTBROOK, 2010, p. 21). A escola deve ser local de reflexão e ação sobre suas ações, onde os professores devem ter como premissa incorporar e “reincorporar os temas de estudo na experiência” (WESTBROOK, 2010 p. 18). Assim, o currículo deve trazer o cotidiano dos alunos para a sala de aula, de maneira que “as atividades imediatas dos alunos se confrontem com situações problemáticas que exijam conhecimentos teóricos e práticos da esfera científica, históricos e artísticos, para resolvê-las” (WESTBROOK, 2010, p. 18). Nesta perspectiva, podemos dizer que:

A chave da Pedagogia de Dewey consistia em proporcionar às crianças “experiências de primeira mão” sobre situações problemáticas, em grande medida a partir de experiências próprias, já que, em sua opinião, “a mente não está realmente

liberta, ainda que não se criem as condições que fazem necessário que a criança participe ativamente da análise pessoal de seus próprios problemas e dos métodos para resolvê-los – ao preço de ensaios e erros”. (WESTBROOK, 2010, p. 25)

Podemos dizer, então, que a tarefa primordial do professor é oferecer oportunidade de experiências aos alunos para que a partir delas, construam novos conhecimentos, de maneira que:

(...) Sua tarefa (a do professor) é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. (DEWEY, J. 1971. p. 16)

Seguindo os pressupostos de que as experiências proporcionam ao sujeito oportunidades expressivas de reflexão, concordamos com o posicionamento de Bigge, presente no texto de Cunha e Gasque⁴³ (2010, p. 140), quando argumentam:

o pensamento reflexivo⁴⁴, tal qual proposto por John Dewey, talvez seja “a ferramenta mais útil que uma pessoa possa possuir [...] pois exige uma participação mais ativa em relação ao pensamento convencional, mais imaginação e criatividade” e, como consequência, oferece um número maior de *insights* com poder de generalização e maior habilidade para desenvolver e solucionar problemas. (BIGGE, *apud*, CUNHA; GASQUE, 2010, p. 140)

⁴³ Professora Doutora, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia. *Campus* Samambaia,

⁴⁴ A “Epistemologia da Prática Reflexiva” ou corrente do “Professor Reflexivo”, como perspectiva teórico-metodológica para a formação de professores, emergiu de um movimento mundial de reformas educacionais nos finais da década de 1980 e início da década de 1990. Essa perspectiva foi proposta por estudiosos que discutiam a formação inicial e continuada de professores em diversos países, tais como Schön (1983; 1987 e 2000) e Zeichner (1993) nos Estados Unidos, Pérez Gómez (1990 e 1992) e Marcelo García (1992 e 1999) na Espanha, Nóvoa (1992) e Alarcão (1996) em Portugal. Esses autores trazem Jürgen Habermas (1929) e sua teorização sobre a razão técnico-instrumental ao cenário das discussões na educação e, a partir de seus fundamentos, partiram do entendimento de que a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura se constituía segundo o modelo de racionalidade técnica, no qual se privilegiam, nos primeiros anos, os conhecimentos teóricos e, no último ano, mais especificamente, a aplicação prática destes conhecimentos. Pérez Gómez (1992, p. 99) afirmou que “[...] as derivações normativas da racionalidade técnica tipificaram uma proposta rígida na formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades”. (SOUZA; MARTINELLI, 2009.p.165).

De acordo com Dewey (1959a, p. 105-106), “a função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada e harmoniosa”.

Cunha e Gasque (2010), ao discorrerem sobre o pensamento reflexivo, explicitam-no como uma estratégia cognitiva que possibilita ao indivíduo a compreensão mais profunda dos fenômenos e processos por meio da percepção das relações, da identificação dos elementos envolvidos, da análise e interpretação dos sentidos e significados, isto é, o pensamento reflexivo potencializa o processo de aprendizagem (CUNHA; GASQUE, 2010, p. 141).

Para Dewey (1959a), é necessário formar hábitos de pensamentos reflexivos, os quais poderão possibilitar interligação entre a sucessão de ideias, como podemos ver:

[...] o problema de método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que forneçam a consecutividade na sucessão de ideias. (DEWEY, 1959a, p. 63)

Para Cunha (1994, p. 53), “o pensamento tem início a partir da interação entre a energia do aluno e o material manipulado”. De modo que, neste caso, o material manipulado seria a própria escola, permeada de situações riquíssimas para a aprendizagem. O que, para Cunha (1994), seria “colocar o estudante diante de uma situação que envolva um problema real” (CUNHA, 1994, p. 54).

Dessa maneira, Cunha e Gasque (2010) buscaram na filosofia deweyana a compreensão sobre a definição do conceito, explícito a seguir:

A noção de pensamento reflexivo é desenvolvida por Dewey (1979) na obra *Como pensamos*, de 1910, reescrita posteriormente em 1933. Segundo o autor, o pensamento reflexivo não pode ser confundido com o curso desordenado de ideias ociosas e caóticas que passam pela mente humana. Tampouco pode ser entendido como criação ou elaborações imaginárias que mesmo tendo coerência interna ou forma

lógica, em alguns casos apenas se assemelham ao pensamento reflexivo. O pensar reflexivo é aquele que é suscitado por um problema ou situação obscura que requer esclarecimento. Não se confunde com busca da “verdade”, pois todas as suas conclusões são, para Dewey, provisórias, sujeitas a serem testadas e, se preciso, reformuladas. (CUNHA; GASQUE, 2010, p. 141)

A partir dos estudos referenciados, concordamos com Cunha e Gasque e acreditamos que Dewey desenvolveu seus estudos sempre com a ideia de unidade entre teoria e prática, defendendo, também, que a noção de unidade favorecia o desenvolvimento das atividades do Departamento no qual trabalhava e desenvolvia suas pesquisas. Aliás, Biesta (2014) mostra que os títulos das obras de Dewey articulam eixos e não os excluem. É o caso de *Escola e Sociedade* (1899), *A criança e o currículo* (1902), *Democracia e Educação* (1916) e *Experiência e Educação* (1938). Ele defendia que uma escola deve manter “o labor teórico em contato com as exigências da prática”, o que para ele era “o elemento essencial de todo o sistema” (DEWEY, *apud* WESTBROOK, 2010 p. 22).

De acordo com Nascimento (2010),

mergulhamos na nossa experiência com as crenças que herdamos de nossos ancestrais e com as nossas também. Elas vão determinar o que percebemos; o que percebemos determina o que fazemos; e o que fazemos de novo determina o que experimentamos; assim, as coisas vão se sucedendo. Há um fluxo contínuo no qual adicionamos novas experiências, novas informações à nossa ação, e avaliamos se estas adições são dignas ou não. (NASCIMENTO, 2010, p. 03)

Neste ponto, podemos relacionar a preocupação de Dewey quanto às experiências com o estágio supervisionado, inserido no Pibid com nova roupagem, o qual vem, depois de uma década, tentar atender à especificação já exigida para a formação de professores, desde 2001. As atividades dos bolsistas compartilhando a formação teórica com a prática pedagógica nas escolas públicas não são consideradas estágio, uma vez que os pibidianos também têm que cumprir, além das 10 horas semanais do Pibid, as horas de estágio especificadas e exigidas no Parecer 02/ 2002, do MEC. Com base no que vimos, seriam a nova roupagem e a nomenclatura que o programa traz uma tentativa de sanar o vazio existente nos cursos de licenciatura, com estágios supervisionados que não dão conta da formação docente?

Como podemos ver, o governo federal está preocupado com as políticas públicas na área de formação docente há mais de uma década e, além disso, as políticas públicas relacionadas à formação docente trouxeram maior inserção da prática na formação docente, como é possível notar no aumento das horas de estágios exigidas na legislação vigente, posta desde o início da última década do século XX e na qual é possível notar nuances da concepção pragmática de educação evidenciada por Dewey. Seriam iniciativas postas e impostas com concepção Deweyana? Sem no entanto especificar essa ou aquela concepção, o fato é que o governo federal recomenda a inserção do estudante das licenciaturas no interior das escolas há muito tempo, e essa percepção não é privilégio somente do Pibid.

Conforme o Parecer CNE/ CP nº 9/2001, o estágio deverá ocorrer:

no interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática. b) Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de *coordenação da dimensão prática*. (BRASIL, 2001)

As atividades de estágio, as quais fazem parte do currículo de formação docente evidenciada pelo Ministério da Educação, apresentam perspectiva interdisciplinar, como podemos ver:

As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional, não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos. c) Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. (BRASIL, 2001)

O estágio supervisionado solicitado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001) apresenta características similares às atividades do Pibid. É

nesse espaço de interação do aluno estudante com a escola que ocorrerá o que Dewey coloca em seus ensinamentos, é no terreno fértil da escola que o aluno estudante das licenciaturas terá oportunidade de refletir. Concordamos com Cunha (1994), quando diz:

A atividade reflexiva não se submete a qualquer instância que não seja definida pela experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana e, complementarmente, pela capacidade genuinamente humana de ajustamento às condições oferecidas pelo meio. Trata-se de uma Filosofia que desce das alturas metafísicas em que usualmente se coloca o pensar e se embrenha nas coisas terrenas que dizem respeito diretamente à vida das pessoas. (CUNHA, 1994, p. 32)

De acordo com o Parecer CNE/ CP nº 9/2001, o estágio deve ser vivenciado ao longo da formação do aluno nas licenciaturas. O que nada mais é que oportunizar ao aluno, seja qual for o curso de sua formação docente, situações nas quais possa se embrenhar na vida escolar, vivenciar todas as nuances da profissão, experienciar situações corriqueiras dos sujeitos envolvidos na trama de pessoas da vida escolar. Dessa maneira, o Parecer salienta que o:

(...) estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. (BRASIL, 2001)

Como vimos, o estágio obrigatório assemelha-se com as atividades exigidas no Pibid, quando solicita que os estudantes dos cursos de formação das licenciaturas experienciem a escola desde o início do curso e tenham assistência de professores experientes. O Parecer também complementa que para ocorrer, de fato, uma formação em parceria entre as instituições de Ensino Superior e as escolas,

(...) é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001)

Portanto, o estágio, atualmente, é exigência clara e explícita na legislação, de modo que o Pibid implementado atende às exigências do próprio governo. Como podemos ver também no Parecer CNE/ CP nº 02/2002, o qual estabelece: “400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso”. Cabe aqui, perguntarmos: uma maior inserção de horas de estágio e a diminuição de horas de labor teórico, de fato, trazem melhorias à formação docente? Há o cuidado para que o currículo não se esvazie?

Porém, o Pibid acrescenta ênfase à elaboração das atividades de iniciação à docência, quando traz consigo a bolsa de estudos, com ajuda financeira de R\$ 400,00, de acordo com o primeiro edital (BRASIL, 2010a), aos estudantes ingressantes nos cursos de licenciatura, incentivando-os à docência, a participarem mais efetivamente do cotidiano da escola pública e à possibilidade de iniciação dos estágios logo no início da licenciatura.

Analisando as iniciativas do Estado, com o Pibid, é possível perceber a preocupação com a formulação das políticas públicas no que se refere à formação de professores. Ainda assim, é importante analisar quais as concepções de educação estão intrínsecas em programas como o Parfor, UAB, Reuni, entre outros. Neste estudo, a análise se vê focada no Pibid, pela especificidade da pesquisa. E os demais programas, por ora citados, qual concepção de educação eles trazem?

2.3. Os alicerces do pragmatismo

A filosofia do pragmatismo proposta por Dewey e objeto de estudo deste trabalho consiste numa intenção de estabelecer uma teoria lógica e precisa dos “conceitos, dos juízos e inferências em suas várias formas, principalmente pela consideração de como o pensamento funciona nas determinações experimentais de consequências futuras” (DEWEY, 2008, p. 126). O termo pragmatismo, usado para definir uma concepção filosófica sobre a ação do ser humano, foi estudado por muitos teóricos da educação. Entre

eles: James, Dewey, Pierce, Kant e tantos outros. James (1967)⁴⁵ ressalta que “uma olhada à história da ideia mostrará ainda melhor o que significa pragmatismo. O termo deriva da palavra grega *pragma*, que significa ação, do qual vem nossas palavras, prática e prático” (JAMES, 1967, p.44). Ainda de acordo com James (1967), a palavra foi introduzida pela primeira vez em filosofia por Charles Pierce, em 1878 em um artigo intitulado *Como tornar claras nossas ideias*, no qual James relata que:

Pierce após salientar que nossas crenças são realmente regras de ação, dizia que, para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas determinar que conduta está apto a produzir: aquilo é para nós o seu único significado. E o fato tangível na raiz de todas as nossas distinções de pensamento, embora sutil, é que não há nenhuma que seja tão fina ao ponto de não resultar em alguma coisa que não seja senão uma diferença possível da prática. Para atingir com clareza perfeita em nossos pensamentos em relação a um objeto, pois, precisamos apenas considerar quais os efeitos concebíveis de natureza prática que o objeto pode envolver – que sensações devemos esperar daí, e que reações devemos preparar. Nossa concepção desses efeitos, se imediata ou remota, é então, para nós, o todo de nossa concepção do objeto, na medida que essa concepção tenha, afinal, uma significação positiva. (JAMES, 1967, p. 44)

A palavra pragmatismo tornou-se objeto de estudo tanto em seu sentido mais semântico quanto no sentido de método. Notamos certa repugnância pelo termo, até mesmo na área acadêmica. Isso também foi percebido por James (1967) e fica explícito, quando ele relata: “em todas as bandas damos conta do movimento pragmático, falando às vezes com respeito, às vezes com contumélia, raramente com perfeito conhecimento de causa”. Porém, o próprio James explicita: a palavra pragmatismo “veio para ficar” (JAMES, 1967, p. 45), embora “os professores do tipo ultra-racionalista tenham calafrios só de ouvir isso” (JAMES, 1967, p. 47). No entanto, James (1967) fala em seu texto sobre quais as possíveis causas de muitas pessoas, inclusive professores, apresentarem desconfiança e descrédito ao método

⁴⁵ Willian James apresentou diversas conferências sobre o tema, as quais estão na coletânea traduzida por Jorge Caetano da Silva em 1967: são elas: 1ª conferência: o atual dilema da filosofia, 2ª conferência: o que significa o pragmatismo, 3ª conferência: alguns problemas metafísicos considerados pragmaticamente, 4ª conferência: singular e plural, 5ª conferência: Pragmatismo e senso comum, 6ª conferência: concepção de verdade no pragmatismo, 7ª conferência; Pragmatismo e humanismo, 8ª conferência: Pragmatismo e religião (1907).

pragmático. Relata ele que o método fora entendido de maneira radical, quando:

(...) o pragmatista volta as costas resolutamente e de uma vez por todas a uma série de hábitos inveterados, caros aos filósofos profissionais. Afasta-se da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões a priori, dos princípios firmados, dos sistemas fechados, com pretensões ao absoluto e às origens. Volta-se para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder. O que significa o reinado do temperamento empírico e o descrédito sem rebuços do temperamento racionalista. O que significa ar livre e possibilidade da natureza, em contraposição ao dogma, à artificialidade e à pretensão de finalidade da verdade. (JAMES, 1967, p. 47)

Assim, é possível notar o uso radical do termo ou do método nos primórdios da história. Entretanto, o pragmatismo é presente e notável no nosso cotidiano. É possível, atualmente, enxergá-lo como possibilidades de colaboração para a transformação da sociedade na qual vivemos?

De acordo com Nascimento (2010), nos estudos de “antropologia pragmática de Kant, pragmatismo é a ética prática. Na definição kantiana, o horizonte pragmático representa à adaptação do conhecimento à finalidade moral, aos fins da vida prática, do agir” (NASCIMENTO, 2010, p. 01). Para a referida autora:

Charles S. Peirce chegou ao pragmatismo refletindo sobre a *Crítica da Razão Pura*, de Kant. Entretanto, se o pragmatismo “é estar em relação com algum objetivo humano”⁴⁶, partamos do conceito de pragmatismo com estes elementos da versão kantiana, mas entendendo que na formulação de Peirce o pragmatismo assume outra tradição filosófica, bem distinta dos racionalismos e dos idealismos da filosofia continental. Assim, aproveitaremos esta finalidade situando o pragmatismo como a maneira como o conhecimento, o saber racional, está relacionado com a ação humana, com a conduta humana, atribuindo-lhe uma finalidade racionalmente prática. (NASCIMENTO, 2010, p. 01)

Continuando, Nascimento (2010) ressalta:

O pragmatismo surgiu nos Estados Unidos no final do século XIX e começo do século XX, mais precisamente em 1870

⁴⁶ Nota do tradutor: (citado pela autora) Peirce, Conferências sobre Pragmatismo. 3ª ed. In: Prefácio. Trad Armando Mora D'Oliveira e Sérgio Pomerangblum. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 6. Peirce dedicou-se intensamente à leitura da *Crítica da Razão Pura*, de Kant, chegando a decorá-la.

quando um grupo de intelectuais de Cambridge, Massachusetts, se reunia para discutir filosofia. Esse grupo, de maneira irônica se autodenominou The Metaphysical Club [Clube Metafísico] – uma alusão crítica à metafísica clássica e ao mesmo tempo uma tomada de posição em defesa de uma metafísica pragmática. O grupo incluía, entre outros pensadores, William James, Charles Sanders Peirce, Oliver Wendell Holmes Jr. e Nicholas Saint John Green. São diversas as versões e caracterizações do pragmatismo, entretanto em que pese essas distinções entre seus propositores, os pragmatistas têm em comum, dentre outras questões: a oposição às filosofias especulativas; uma revisão do empirismo; a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica; a objeção ao ceticismo, bem como a formulação de uma nova concepção de *verdade*. Foi justamente este espírito que mobilizou os intelectuais de Cambridge, nos anos 70, uma época em que o agnosticismo campeava e a metafísica continuava presa às questões da imutabilidade do ser e das evidências racionais, independentemente da experiência. (NASCIMENTO, 2010, p. 02)

Podemos notar que, para Nascimento (2009), o pragmatismo de Dewey tem sua gênese nos Estados Unidos em meio às discussões e renovações sobre os conceitos de Filosofia, quando grupos de intelectuais discutiam e questionavam a Filosofia clássica e embrenhavam-se em estudos sobre a metafísica e os conceitos pragmáticos. A partir desses novos estudos, o pragmatismo ganhou destaque nas pesquisas filosóficas e espalhou-se por todo o mundo, como enfatiza Nascimento (2010):

O pragmatismo ganhou adeptos em todo o mundo, a escola se expandiu e tem representantes em vários países. Além dos representantes estadunidenses de que estamos tratando, o pragmatismo obteve referência na Inglaterra através de F. C. S. Schiller (1864-1937), filósofo que após temporada na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, retornou à Inglaterra para desenvolver seu pragmatismo humanista, influenciado por James. Na França, o pragmatismo também obteve bastante aceitação, vários pensadores concordavam intelectualmente com os princípios do pragmatismo, dentre eles destacamos Henri Bergson, Maurice Blondel, Émile Boutroux, Pierre Duhem, Henri Poincaré e Georges Sorel. Na Itália, precisamente em Florença, formou-se um grupo forte e bem articulado de pragmatistas, que ficou conhecido pela publicação, em 1903, da revista *Leonardo*, fundada por Giovanni Papini e Giuseppe Prezzolini. Além dessas referências, a filosofia de Dewey e Mead teve um grande impacto num ramo da filosofia alemã – a *antropologia filosófica*. (NASCIMENTO, 2010, p. 02).

É possível notar que o pragmatismo propagou-se além mares e, ancorado pelos estudos de Anísio Teixeira, chegou ao Brasil, como referido anteriormente por Cunha e Gasque (2010). Acreditamos que a teoria do método pragmático de Dewey está sedimentada nos referenciais de James e Pierce, os quais, por sua vez, se ancoraram na filosofia kantiana para elaborar seus conhecimentos. Dessa maneira, é importante revisitar os textos de James (1907), as conferências proferidas por ele, nas quais Dewey se amparou, para melhor entender o método pragmático. De acordo com Nascimento (2009), “muitas ideias desenvolvidas por James nessas conferências são compartilhadas por Dewey e vice-versa. Ele se refere ao pragmatismo tanto como método quanto como uma teoria da verdade” (NASCIMENTO, 2010, p. 07). É importante lembrar que o “pragmatismo surge como alternativa ao dilema racionalismo versus empirismo” (NASCIMENTO, 2010, p. 08).

É necessário desvendar o pragmatismo, tirá-lo de trás da nuvem de fumaça que aparece, ainda nos nossos dias, a encobri-lo. Explicitar de maneira clara e precisa quais possibilidades de formação humana encontram-se nele implícitas/ intrínsecas.

Teixeira (1969) refere-se ao método pragmatista de Dewey em seu livro *Educação e o mundo moderno*, quando relata:

John Dewey, a quem coube a formulação mais demorada e mais completa desse Método de filosofia (mais do que sistema filosófico), muito se esforçou para afastar as confusões e desinteligências, e a sua contribuição foi decerto das maiores, se não a maior, na empresa de integrar os estudos filosóficos de nossa época no campo dos estudos de natureza científica, isto é, fundados na observação e na experiência, na hipótese, na verificação e na revisão constante de suas conclusões. (TEIXEIRA, 1969, p. 21)

Mais uma evidência de que o pragmatismo de Dewey influenciou os ideários pedagógicos no Brasil é o relato de Antonio de Azevedo sobre o Manifesto dos Pioneiros de 1932, que diz:

Esse documento público que teve a mais larga repercussão, foi inspirado pela necessidade de precisar o conceito e os objetivos da nova política educacional e desenvolver um esforço metódico, rigorosamente animado por um critério superior e pontos de vista firmes, dando a todos os elementos filiados à nova corrente e as normas básicas e os princípios cardinais para avançarem com segurança e eficiência nos seus trabalhos. Não

é apenas uma bandeira revolucionária, cuja empunhadura foi feita para as mãos dos verdadeiros reformadores, capazes de sacrificar pelos ideais comuns a sua tranquilidade, a sua energia e a sua própria vida; é um código em que se inscreveu, com as teorias da nova educação infletidas para um pragmatismo reformador, um programa completo de reconstrução educacional, que será mais cedo ou mais tarde a tarefa gigantesca das elites coordenadoras das forças históricas e sociais do povo, no seu período crítico de evolução (AZEVEDO, 1958, p. 50). (...) Lançado o Manifesto, para atender ao apelo de uns e ao desafio de outros, se não nos faltaram incompreensões e hostilidades, foram inúmeras as adesões provenientes de quase todos os Estados e altamente significativo o acolhimento, por parte da imprensa e dos meios educacionais, em que só nos surpreenderam o calor e o entusiasmo. (AZEVEDO, 1958, p. 87)

De acordo com Nascimento (2010), “os pragmatistas se consideram criadores, uma vez que acrescentam elementos à realidade. Estão preocupados com a realidade desde que ela seja entendida como feitura humana e não pelo seu núcleo sensível ou suprassensível”. A autora ainda acrescenta:

O que significa o método pragmatista: mais do que um resultado particular, o método pragmático significa uma atitude, uma orientação. James amplia seu significado dando-lhe a conotação de método como uma “atitude de orientação”. A atitude de olhar além das primeiras coisas, dos princípios, das “categorias”, das supostas necessidades e de procurar pelas últimas coisas, ou seja, seus frutos, as suas consequências, os fatos. (NASCIMENTO, 2010, p. 08)

Assim, é possível entender o método pragmatista de Dewey, de fato como expectativas de experiências a partir do olhar aguçado sobre a vivência, com a luz de uma possível orientação tão bem especificada por James. O termo experiência é explicado por Dewey (1959), quando relata:

O termo experiência pode interpretar-se seja como referência à atitude *empírica*, seja como referência à atitude *experimental*. A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe-se, frequentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. De fato, a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência. (DEWEY, 1959a, p. 199)

Logo, a tarefa da educação é proporcionar emancipação e alargamento da experiência vista como o meio pelo qual o sujeito produz conhecimento. Cunha (1994), à luz dos escritos de Dewey, diz:

(...) a teoria do “método de conhecer” exposta por Dewey, “denominada pragmática” afirma que só pode ser considerado conhecimento aquilo que esteja “organizado em nossas disposições mentais” com a função de nos tornar capazes de “adequar o meio às nossas necessidades” e, mais ainda, de adaptar nossos objetivos e desejos à “situação em que vivemos”; o conhecimento consiste nas “disposições do espírito que conscientemente adotamos para compreender o que atualmente sucede”, enfim, conhecimento serve de estabelecimento e uma “conexão entre nós e o mundo em que vivemos”. (CUNHA, 1994, p.32 – grifos do autor)

Ao vivenciar as experiências, o sujeito necessita procurar fazer conexões entre as coisas, e para Dewey, reside aí a possibilidade de construção do conhecimento, quando a atividade mental possibilita observações extensas e penetrantes, pois na inexistência de conexões as experiências não seriam consideradas vivificantes, como vimos:

Acostumamo-nos tão completamente a uma espécie de pseudo-ideia, de meia percepção, que não temos acordo de quanto é semimorta a nossa atividade mental e quanto mais penetrantes e extensas seriam nossas observações e ideias, se as formássemos em meio às condições de uma experiência vivificante que requeresse, de nossa parte, o esforço de pensar e o uso do raciocínio: fazendo-nos procurar as conexões das coisas com que nos ocupamos. (DEWEY, 1959b, p. 157)

Podemos pensar que, mediante a reflexão, ao ver e rever, ao fazer e refazer, elaboramos o conhecimento e podemos considerar que:

[...] não há crescimento intelectual sem reconstrução, sem que, de algum modo, a forma em que se manifestam de início estes desejos e impulsos seja revista e refeita [...] pensar é, assim, livrar-se da ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso. (DEWEY, 1971, p. 63)

Dessa maneira, é possível observar que o pensamento reflexivo ocorre na ação e na reação, na vivência, na experiência com o objeto.

CAPÍTULO 3

A Concepção Educacional do Pibid e o pragmatismo

Com a intenção de relacionar a concepção pragmática de Dewey com a do Pibid, explicitamos no capítulo anterior a origem e nuances do pragmatismo e tentaremos aqui, encontrar evidências que explicitem a aproximação por nós estudada. No relatório da Capes 2009-2013 (BRASIL, 2014g) é possível observar, nos princípios estruturantes da formação docente fomentada pela DEB, a importância que a própria Capes dá ao ensino como conexão entre teoria e prática e integrado entre instituições formadoras, escolas públicas e, principalmente, com a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O mesmo relatório (BRASIL, 2014g) elenca, como uma das prioridades da Capes, o aproveitamento “dos saberes da pesquisa e da **experiência** acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior” (BRASIL, 2014g, p. 29 – grifos nossos) para a co-formação dos docentes na integração com o programa, e o considera como “eixo orientador da formação ao contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica” (BRASIL, 2014g, p. 29).

Pela primeira vez, a Capes traz a palavra “concepção” para os seus textos, sejam eles relatórios, editais ou pareceres. No relatório 2009-2013, publicado no portal Capes em julho de 2014, salienta-se:

O Pibid tem como princípio a modificação das **concepções** dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da educação básica e professores das IES. Para tanto, as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa. Com as **concepções** afetadas a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, dos modos de agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, os alunos da licenciatura poderão ter suas representações sobre o exercício da docência modificadas pela reflexão-ação. Nessa linha, a

formação ganha um componente não mais pautado apenas na instrumentação para docência e, sim, na orientação reflexivo-crítica do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo, pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação. (BRASIL, 2014g, p. 30 – grifos nossos)

Embora não explicita, como nós o fazemos, como “concepção de educação”, fica claro no texto que a educação e o ensino no âmbito do Pibid devem ser pautados no diálogo, na interação, na troca de experiências, na socialização dos saberes entre os sujeitos envolvidos, tal qual na concepção de educação pragmática de Dewey.

A Capes é contundente, em seu relatório 2009-2013 (BRASIL, 2014g, p. 30), quando se refere ao Programa como uma rede de colaboradores na qual as concepções de todas as pessoas envolvidas tendem a se modificar e com a possibilidade de quebra de paradigmas enraizados na formação docente, pois a formação, a partir do Pibid, evidencia não só a formação inicial dos alunos pibidianos, mas também a formação continuada dos docentes das escolas públicas parceiras e dos docentes das IES inscritas no programa:

a rede de colaboradores que se forma a partir do Pibid possibilita que não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores – professores da educação básica e das IES. [...] intuito, neste caso, é que se estabeleça um movimento e uma “crise” nesses paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógicas dos professores. (BRASIL, 2014g, p. 30)

3.1 Pragmatismo do Pibid

É possível notar o pragmatismo presente no programa Pibid quando se percebe a preocupação governamental com a inserção dos docentes no terreno fértil da escola pública, na tentativa de colaborar com a qualidade da formação docente. É clara a aproximação com o método pragmatista de Dewey, principalmente, quanto à semelhança nas características apresentadas para a formação docente, já que Dewey também acreditava na formação teórica e prática

em constante conexão e aperfeiçoamento, quando utilizou as mesmas estratégias na escola experimental que criou dentro da universidade na qual trabalhava como professor de Ensino Superior.

3.2 Incidência do termo experiência no Pibid

O termo experiência é citado frequentemente tanto nos pareceres, editais e portarias referenciados ao Pibid, quanto nos relatos, por ora, encontrados sobre o programa. O pesquisador Soares (2012), quando relata suas reflexões feitas sobre a formação inicial e o currículo escolar no ensino de história da Unifal/ MG, diz:

[...] a inserção dos licenciandos do Pibid nas práticas escolares possibilita uma troca de **experiências** que são qualitativamente e quantitativamente mais expressivas que o estágio curricular... e que tal inserção permite aos pibidianos o convívio com os docentes, o contato e reconhecimento mais aprofundado da cultura escolar, a análise da gestão escolar nas suas relações com os processos de ensino e aprendizagem. Enfim, nada melhor para um curso de História, que prima pela formação do historiador, do que ter seus graduandos imersos nas práticas escolares no formato definido pelo Pibid. (SOARES, 2012, p. 25)

O termo experiência também pode ser notado no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), elaborado, publicado e implementado pela Capes, à luz das políticas públicas do governo federal, o qual diz em seu artigo 3º, inciso IV, quando delibera sobre os objetivos do Pibid:

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

Logo em seguida, o Decreto nº 7.219, de 24/06/10, reitera no inciso VI do artigo 3º, a determinação governamental de que a formação de docentes deve perpassar a teoria e também a prática, quando afirma que um dos objetivos do programa é contribuir para a articulação entre a teoria e a prática necessárias à

formação dos docentes com o intuito de “elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciaturas” (BRASIL, 2010).

Ao elaborar diretrizes sobre o perfil das escolas nas quais os alunos pibidianos devem manter diálogo e parceria para cumprir as horas de estágio, o Decreto especifica vários critérios, e um deles evidencia a palavra experiência, porém, com entonação de que sejam escolhidas escolas com “boas experiências” de ensino-aprendizagem, a partir de dados elaborados pelas avaliações externas, como podemos notar:

(...) perfil das escolas em que as atividades do Programa serão desenvolvidas, utilizando, entre outros, critérios referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às **experiências** de ensino-aprendizagem **bem sucedidas**, de modo a permitir aos bolsistas a compreensão e atuação em diferentes realidades. (BRASIL, 2010 – grifos nossos)

Nesse ponto, quando é evidenciado que os pibidianos devem fazer seus estágios em escolas “com experiências de ensino/ aprendizagem bem sucedidas”, assim como sugerido pelo Decreto nº 7.219 (BRASIL, 2010), experimentamos mais uma dúvida: quais os critérios para que algumas escolas tenham suas ações consideradas como “bem sucedidas”? O resultado do Ideb é, basicamente, o fator principal para definir esse conceito? Por que todas as escolas públicas não podem receber alunos licenciandos pibidianos? Se as escolas têm considerações diversas a partir de seu perfil, não seria a hora do governo federal especificar um perfil único para todas as escolas públicas? Como vimos anteriormente, apenas 3% das escolas públicas de Educação Básica deste país são parceiras do Pibid. Se a inserção dos pibidianos nas escolas trazem benefícios, por que não há uma ampliação do Programa para articular mais a ação formativa com o cotidiano da escola pública?

Como podemos ver na tabela a seguir (BRASIL, 2014g, p. 100), o Programa Pibid conta com 55,68% dos recursos da Capes, um volume efetivamente maior que os demais programas da DEB, no entanto, não conseguiu ampliar o número de bolsistas em 2013 porque faltaram recursos financeiros, como consta no próprio relatório da Capes, ao explicar que “as dificuldades orçamentárias enfrentadas ao longo de 2013 dificultaram a

expansão do programa de 49.321 para 75.000 já em 2013” (BRASIL, 2014g, p. 101), como estava nos planejamentos da DEB.

Tabela 21. Recursos orçamentários executados por programa pela DEB – 2013.

Programa DEB	EMPENHO LIQUIDADADO + DESCENTRALIZADO + RAP 2014 - NÃO PROCESSADO (R\$)										% Recursos executados por Programa
	AÇÕES DA DIRETORIA				AÇÕES EXTERNAS À DIRETORIA 4000 Custeio (R\$)	RAP 2014 - NÃO PROCESSADO				TOTAL (R\$) (Ações Diretoria, Externas e RAP-2014)	
	20RO Bolsa (R\$)	20RJ Custeio (R\$) Capital (R\$)		Total (Ações Diretoria)		20RO Bolsa (R\$)	20RJ Custeio (R\$) Capital (R\$)		Total (RAP2014)		
Pibid	279.492.640,61	8.398.456,02	9.500,00	287.900.596,63		17.928.960,88	752.162,00	8.000,00	18.689.122,88	308.589.719,49	55,68%
Parfor	125.335.138,00	46.439.917,09	144.710,00	171.919.765,09		7.886.700,00	415.990,19	4.500,00	8.307.190,19	180.226.955,28	32,73%
OBEDUC	22.014.949,10	372.677,24	299.857,00	22.687.483,34	6.315.115,80	2.352.080,00			80.000,00	2.432.080,00	5,71%
Projetos Especiais	5.170.279,29	8.963.499,00		14.133.778,29		915.280,00	870.000,00	0,00	1.785.280,00	15.919.038,29	2,89%
Novos Talentos		3.265.992,04		3.265.992,04			6.277.049,90		6.277.049,90	9.543.041,94	1,73%
Prodocência		36.200,00		36.200,00			4.579.713,57		4.579.713,57	4.615.913,57	0,84%
Life		0,00	0,00	0,00			1.403.006,11		1.403.006,11	1.403.006,11	0,25%
Despesas Administrativas		854.949,53		854.949,53					0,00	854.949,53	0,16%
Total	432.013.007,00	68.331.690,92	454.067,00	500.798.764,92	6.315.115,80	29.083.000,86	14.297.921,77	92.500,00	43.473.422,63	550.587.303,35	100,00%

Fonte: Capes (BRASIL, 2014g)

A finalidade do programa está sempre vinculada com a experiência dos pibidianos no terreno fértil da escola pública, como podemos verificar no uso da palavra “experiência”, evidente também no projeto institucional da Unifal/ MG, quando se refere aos objetivos da universidade com a implementação do programa:

Reconhecer e valorizar os saberes e conhecimentos advindos da formação e da **experiência** docente; vincular professores do ensino superior e da educação básica a uma ação formativa docente articulada; desenvolver ações interdisciplinares articulando as diferentes áreas do conhecimento participantes do projeto; contribuir para a construção/ consolidação da política de formação docente. (UNIFAL-MG, 2013, p. 03)

A Unifal/ MG também evidencia o termo experiência, quando coloca seus objetivos em relação à pesquisa desenvolvida dentro da universidade interligada com a formação docente dos pibidianos.

(...) Possibilitar ao licenciando a construção de novas e/ ou renovadas formas de compreensão do fenômeno educativo no âmbito escolar; estimular desenvolvimento de novas e/ ou renovadas formas de atuação no espaço escolar; contribuir para o desenvolvimento de materiais, técnicas procedimentos de ensino, a fim de atualizar a educação escolar; contribuir para colocar a educação escolar em consonância com os avanços nas diferentes áreas do conhecimento; fomentar a sistematização e análise das **experiências**; promover a

divulgação/ disseminação dos resultados do Pibid/ UNIFAL-MG.
(UNIFAL, 2013, p. 03)

Quando se refere às atividades de Língua Portuguesa relacionadas às ações dos pibidianos, a Unifal/ MG explicita novamente a importância da troca de experiências entre os sujeitos como condição em benefício da formação docente, ao prever:

(...) a participação dos bolsistas em espaços institucionais de discussão, troca de **experiência** e interação, tais como o Fórum de Bolsistas de ID, os Seminários Avançados de Práticas e Pesquisas Pedagógicas e a Exposição Pibid na licenciatura.
(UNIFAL, 2013, p. 05)

Quando a UFBA se refere aos impactos do Pibid dentro da própria universidade, a palavra “experiência” evidencia um novo olhar, também de troca de experiências, mas entre as universidades:

No que diz respeito às licenciaturas e à universidade, observou-se: visibilidade da licenciatura; colaboração dos gestores; relação com outras políticas; interesse pela pesquisa sobre o ensino; novos professores do curso interessados no Pibid; mais tempo do licenciando na escola; aproveitamento da carga horária do Pibid no histórico da graduação; trabalho interdisciplinar; permanência dos licenciandos na universidade; ampliação do debate acerca da matriz curricular dos cursos; intercâmbios de **experiências** entre universidades. (UFBA, 2014, p. 09)

O relatório da Capes 2009-2013 (BRASIL, 2014g, p. 08) afirma que apesar do tempo de maturação ainda ser considerado pequeno, “os relatórios e os relatos das instituições participantes do Pibid mostram impactos significativos” do referido Programa, em especial:

- a) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica;
- b) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais;
- c) reconhecimento de um novo *status* para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas;
- d) melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos;
- e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- f) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
- g) inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores;
- h) participação crescente de bolsistas de

iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior. (BRASIL, 2014g, p. 08)

Os subprojetos da Universidade Federal de Goiás também evidenciam o termo “**experiência**” em diversas situações e em diversificados cursos, por exemplo, no subprojeto do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais, quando ressalta em seu planejamento que:

(...) a aproximação do universo da comunidade escolar contribui para novas visualidades e **experiências**, contribui para a criação de novas metodologias e teorias para o ensino mediado pelas artes visuais e pela cultura visual. Perspectivas estas passíveis de dialogar com as mudanças constantes existentes na Escola Campo, sem engessá-las numa proposta rígida com pretensões generalistas de aplicação. Agregando esse processo colaborativo às suas **experiências** pessoais como alunos e como futuros docentes de Artes Visuais, os alunos bolsistas iniciaram a compreensão do Universo da Escola (UFG, 2013, p. 03)

O subprojeto em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás, localizada em Catalão, ressalta que um dos seus objetivos é “propor **experiências** interdisciplinares inovadoras e motivadoras ao ensino fundamental e médio” (UFG, 2013, p. 03) e que os alunos pibidianos possam “compartilhar experiências e adquirir conhecimentos sobre o ensino de Biologia e o processo de ensino e aprendizagem de forma geral” (UFG, 2013 p. 03).

O Instituto de Ciências Biológicas de Goiânia, localizado no *campus* Goiânia, expressa no subprojeto que um dos objetivos é:

...a multiplicação das experiências desenvolvidas nesta escola (a partir da elaboração de material paradidático com as atividades práticas desenvolvidas; além de disponibilização pelo site do LESEC- *Colligat*) para docentes de outras escolas, constituindo uma rede de intercâmbio e disseminação de vivências positivas. (UFG, 2013, p. 03)

Da mesma forma, salienta a “ampliação do espaço para troca de experiências e vivências entre IES-Escolas, com a finalidade de subsidiar professores da Educação Básica, contribuindo assim, para o aprimoramento da ação docente” (UFG, 2013), ao relatar:

...a inserção de 21 acadêmicos, bolsistas Pibid, no cotidiano das escolas da rede pública estadual de ensino, oportunizando criação e participação em **experiências** metodológicas,

tecnológicas e práticas docentes que visem contribuir para minimizar os problemas verificados no processo de ensino e de aprendizagem. (UFG, 2013, p. 03)

A Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás explicita, em seu subprojeto, que os alunos pibidianos, em sua ação como:

“pesquisadores têm desenvolvido um rol de pesquisas e atividades de ensino-aprendizagem ricas e interessantes através do “Trabalho Docente Compartilhado” e das “Oficinas Sociológicas” (UFG, 2013, p. 03). A iniciativa das oficinas Sociológicas é considerada “espaço pedagógico de **experimentação** e de análise crítica do exercício docente em Sociologia, com o objetivo de capacitar o Licenciando enquanto profissional de ensino responsável, crítico e envolvido com o ambiente escolar”. (UFG, 2013, p. 03)

A Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, localizada em Goiânia, criou um blog para a troca de **experiências** como “um espaço para a publicação de textos que articulem reflexões sobre a criação, a experiência e os resultados do Pibid” (UFG, 2013, p. 03). Além disso, criou oficinas para “discutir técnicas e possibilidades de elaboração de aulas, com o objetivo de experimentar a diversidade de métodos e técnicas de ensino, aliada às tecnologias existentes” (UFG, 2013, p. 03).

A Faculdade de Educação Física da UFG, na Licenciatura de Dança, evidencia a concepção metodológica da pesquisa-ação, através de propostas de eixos geradores de ação-reflexão-ação e coloca a proposta de seminários como possibilidade de trocas de experiências entre os alunos pibidianos, no decorrer do curso de licenciatura, como vemos:

...realização de Seminários sobre “Dança, Arte e Educação” reunindo todos participantes do projeto a fim de trocar **experiências** vividas e se discutir com profundidade as ações pesquisadas, discutidas e realizadas, bem como, as possíveis ações estruturantes e seus impactos na cultura escolar. (UFG, 2013)

O curso de Licenciatura em Educação Física da UFG, localizado no Campus Jataí, ressalta que os objetivos do seu subprojeto é dar oportunidades para que os licenciandos pibidianos possam “vivenciar diferentes **experiências** práticas e variados ritmos de dança, com intervenção dos bolsistas e com a utilização da criatividade dos alunos” (UFG, 2013, p.02).

E ressalta, ainda, que as danças podem ser diversificadas, ao citar: “danças folclóricas, regionais e populares para desenvolvimento das aulas e para realização de apresentações públicas na escola” (UFG, 2013). Porém, um dos objetivos principais é que o subprojeto apresente “contribuição para que os acadêmicos do curso vivenciem **experiências** metodológicas e práticas docentes inovadoras articuladas com a realidade local da escola” (UFG, 2013, p. 02).

O curso de Licenciatura em Educação Física da UFG, localizado em Catalão, expressa logo no eixo temático as premissas do seu subprojeto: “*Docência, Formação e **Experiências** Curriculares, Pedagógicas e Metodológicas Pertinentes à Educação Física Escolar Contemporânea*”. O eixo temático é claro e evidencia que as experiências são o foco do curso e ainda salienta que pretende “garantir uma experiência de docência que amplie o impacto da intervenção realizada pelo Pibid de Educação Física”, na escola com a qual efetua a parceria (UFG, 2013, p. 02). O subprojeto afirma que a

...intenção é que as ações de iniciação à docência do Pibid de Educação Física levem os bolsistas a criarem, **experimentarem**, investigarem e produzirem cientificamente **experiências** de ensino-aprendizagem corporais, estéticas e éticas com conteúdos curriculares do campo da cultura corporal e/ ou linguagens corporais e artísticas. **Tais experimentações** podem se caracterizar enquanto produtos simbólicos de valor social, de formação cultural, bem como, de emancipação humana no interior da universidade e da escola pública brasileira [...] sistematizando **experiências** possíveis de docência no trato com conteúdos da cultura corporal em articulação com eixos temáticos de políticas curriculares, como: história e cultura africana e afro brasileira, gênero e sexualidade, deficiência e inclusão, potencializando a formação de professores e alunos na universidade e na escola [...] trabalhando com obras que sistematizam **experiências** curriculares no campo das pedagogias críticas [...]. Possibilitar aos/às alunos/as das escolas parceiras criar e reinventar movimentos na forma de coreografias, composições e encenações, ao mesmo tempo em que foi conduzida à **experimentação** e reflexão temática. (UFG, 2013 p. 02)

O curso de Licenciatura em Física da UFG, localizado em Catalão, defende em seu subprojeto, que o resultado previsto é envolver a escola-parceira em projetos que contribuam para a formação dos futuros professores, criando-se um “ambiente de **troca de experiências** de extrema importância

para fortalecer os vínculos entre o Ensino Médio e a Universidade”. É o único subprojeto que traz nuances da concepção deweyana pragmática, quando relata que a aprendizagem se dará com experimentos e cita Dewey como referência teórica, como vemos a seguir:

Experimentos são essenciais para o progresso da Ciência e também para o ensino de Física, porque fascinam e intrigam os alunos, despertando-lhes a atenção e o desejo de aprender. **Experimentos** permitem aos alunos praticar o pensamento reflexivo, aprimorar a interpretação do mundo que os cerca e correlacionar o conteúdo que é apresentado na escola com seu dia a dia. Por isso, vamos desenvolver **experimentos** de baixo custo junto com os alunos da escola-parceira. O método de ensino é o principal instrumento de que se serve o educador para atingir seus fins, por isso estudaremos e praticaremos diversos métodos de ensino. Em especial, os métodos ativos: método dos problemas (**Dewey**), centros de interesse (Decroly), jogos educativos etc. (UFG, 2013, p. 02)

O curso de Licenciatura em Geografia da UFG, localizado em Jataí, GO, ressalta em seus objetivos gerais que visa “proporcionar, ao acadêmico, **experiências** da atividade docente na Educação Básica e o aprimoramento de sua formação; e aperfeiçoar o ensino de Geografia na unidade escolar” (UFG, 2013, p. 03). E acrescenta que o curso visa “produzir e socializar conhecimento, a partir das **experiências** do projeto, em forma de artigos, resumos, comunicações orais etc.

A Licenciatura em Geografia da UFG, de Catalão, GO, ressalta em seus objetivos gerais a importância da troca de experiências dentro da escola, na formação docente, como segue:

Proporcionar aos licenciandos uma oportunidade de acessar a escola para cooperar com sua formação inicial em docência é o princípio orientador desta proposta. Porque, quanto mais cedo o licenciando se insere na realidade escolar, com mais excelência ele vai se construindo docente através de atividades sociopráticas orientadas duplamente: pelo coordenador de área e pelo supervisor da escola. Deste modo, sua performance, segurança, habilidade e competência recebem mais aportes através da reflexão do processo pedagógico e de sua atuação como aquele que media conhecimentos. Tal **experiência** empodera o acadêmico em formação e lhe permite crescer no ambiente em que atua e se ressignifica como professor. (UFG, 2013)

O subprojeto do curso de Licenciatura em História da UFG, localizado no *campus* de Catalão, expressa que pretende “instrumentalizar didaticamente os futuros professores de História para seu ofício, tomando como parâmetro as **experiências** vivenciadas durante a execução do projeto” (UFG, 2013, p. 03), sempre com a premissa de oportunizar a vivência aos estudantes licenciandos pibidianos, “permitindo, assim, que os bolsistas compreendam as **experiências** e histórias com que se defrontam no cotidiano escolar” (UFG, 2013, p. 03).

No subprojeto interdisciplinar apresentado pela UFG é possível notar a ênfase na troca de experiências como objetivo, ao ressaltar que o curso em parceria com o programa Pibid visa:

“buscar articulação/ integração entre este subprojeto e os subprojetos das áreas correlatas da UFG. Para isso buscaremos realizar reuniões (para **troca de experiências**) e ações atividades comuns às áreas envolvidas como, por exemplo, feiras de ciências/ conhecimento e oficinas/ workshops e seminários de formação e disseminação do conhecimento; Proporcionar aos bolsistas, **experiências** de prática docente nas quais se privilegie a articulação entre teoria e prática. Oportunizar aos bolsistas a vivência de **experiências** que os desafiem a refletir sobre metodologias adequadas de trabalho, estratégias de ensino e interações que facilitem a relação professor-aluno. (UFG, 2013, p. 03)

O curso de Licenciatura em Letras-Francês da UFG, situado em Goiânia, GO, ressalta que deverá “oportunizar aos bolsistas a vivência de **experiências** que os desafiem a refletir sobre metodologias adequadas de trabalho, estratégias de ensino e interações que facilitem a relação professor-aluno” (UFG, 2013, p. 02).

O curso de Licenciatura em Letras-Inglês da UFG, também ministrado em Goiânia, GO, é claro ao colocar o objetivo geral do subprojeto e diz:

...é fortalecer os vínculos da UFG com a educação básica, possibilitando aos graduandos em Letras Inglês a **experiência** concreta da sua profissão, já que a formação de professores deve se estruturar na construção de saberes que conjuguem tanto os pressupostos teóricos iniciais quanto os saberes **experienciais** (TARDIF, 2002) [...] Oferecimento aos licenciandos da **experiência** de conhecimento *in loco* das peculiaridades de um ambiente de escola pública, preparando-

os para intervir positivamente no processo de ensino e aprendizagem nesse contexto. (UFG, 2013, p. 02)

O curso de Licenciatura em Letras-Português da UFG, localizado em Catalão, GO, ressalta que, ao seguir as “orientações metodológicas, espera-se proporcionar aos alunos bolsistas e professor supervisor integrantes deste subprojeto participações em **experiências** de reflexão e ações sobre a prática docente de ensino de línguas” (UFG, 2013, p. 03).

O curso de Licenciatura em Matemática da UFG, alocado em Goiânia, GO, expressa a necessidade de coletividade na formação docente, logo no seu objetivo central, como podemos ver:

O presente subprojeto tem como objetivo central desenvolver ações coletivas, de cunho teórico e prático, que fomentem **experiências** formativas significativas para os licenciandos e os demais envolvidos, a partir do diálogo e intercâmbio permanente entre alunos do curso de Licenciatura em Matemática, os professores das escolas parceiras e professores de Matemática da Universidade Federal de Goiás. (UFG, 2013, p. 04)

É importante lembrar que as ações coletivas e compartilhadas são consideradas como a mola propulsora do desenvolvimento humano.

De acordo com o projeto institucional da UFSC, elaborado para atender ao edital nº 66/2013 da Capes, uma das atividades para troca de experiências é “a realização de um encontro de todos os subprojetos imediatamente após o início das atividades com o objetivo de socializar os planos de trabalho” (UFG, 2013, p. 05). O projeto institucional também propõe a realização de “um encontro interno de socialização, avaliação e troca de **experiências** das atividades desenvolvidas nos subprojetos, com apresentação dos impactos e resultados das ações desenvolvidas” (UFSC, 2013, p. 05). A universidade também realizou, em 2012, o “Encontro Catarinense do Pibid” (I ECPIBID), deixando clara no relatório a proposta de novas edições a cada dois anos, com local apropriado e organizado para “apresentação do trabalho desenvolvido, aberto a todos os alunos e professores das licenciaturas da UFSC, bem como aos professores das redes de ensino” (UFSC, 2013, p. 05).

A socialização das atividades e a troca de **experiências** também fica patente nas orientações aos alunos pibidianos sobre o preenchimento de relatório anual na página do Pibid criado pela universidade e na publicação de uma revista da universidade sobre o desenvolvimento do programa.

A sistemática de publicação de relatórios anuais é uma forma de disponibilizar o trabalho desenvolvido à comunidade em geral. Propõe-se, também, a criação de uma revista do PIBID UFSC a ser publicada bienalmente. Esta é outra forma de divulgar, de modo mais amplo, a reflexão das **experiências** vivenciadas e os resultados obtidos. Além dos relatórios, cada subprojeto deverá desenvolver ambientes virtuais para a postagem de material. Um ambiente eletrônico que permita a divulgação e acompanhamento das atividades por ele desenvolvidas [...] (home pages, blogs e redes sociais) estarão vinculados à página do PIBID. (UFSC, 2013, p. 05)

O projeto institucional da UFSC, elaborado para atender ao edital nº 66/2013 da Capes, também evidencia a importância da formação acadêmica estar em constante interação com a realidade da escola e relata que a **experiência** do licenciando pibidiano vivida no interior da escola no período de sua formação pode colaborar para superação da dicotomia entre a teoria e a prática, como podemos ver no trecho abaixo:

Trabalhar com estudantes de diferentes fases da formação acadêmica possibilitando maior proximidade das escolas, em contato direto com a realidade educacional brasileira, tem proporcionado nova perspectiva de formação, de trabalho, de pesquisa e extensão para os cursos de licenciatura envolvidos no programa. A **experiência** possibilitou entender os problemas e as possibilidades da educação escolar, evidenciada sob a ótica da necessidade de qualificação e de superação da dicotomia teoria e prática no currículo de formação de professores, promovendo o estímulo à docência ao inserir os acadêmicos na realidade escolar de forma acompanhada e orientada pedagogicamente. (UFSC, 2013, p. 05)

O relatório do projeto institucional da UFSC, elaborado para atender ao edital nº 66/2013 da Capes, atesta que os editais anteriores ao de 2013, referindo-se aos editais de 2009 e 2011, também valorizaram a troca de experiências e a socialização das atividades, quando diz:

Todos os subprojetos relacionados aos dois editais citados apresentaram como resultado geral, até o momento, o desenvolvimento de atividades pedagógicas, construção de materiais didáticos e **experimentação** dos mesmos, bem como socialização das **experiências**. (UFSC, 2013, p. 05)

O subprojeto da área de Ciências Sociais do projeto institucional da UFT (2013, p. 03) relata a importância da participação do aluno licenciando em experiências metodológicas por meio de oficinas temáticas e diz que o trabalho com oficinas:

tem como intuito a abordagem de temas sociológicos previstos nos conteúdos curriculares, articulando teoria e prática. Além de inserir os alunos no cotidiano da escola, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em **experiências** metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (UFT, 2013, p. 03)

Como podemos ver, a interação entre a teoria e a prática e a troca de experiências estão em foco nos subprojetos das universidades como tentativa de inovação pedagógica e curricular no campo de formação docente. A cada subprojeto analisado, é possível encontrar ações inovadoras e instigantes como exigência acadêmica dos alunos pibidianos, por exemplo, a solicitação de produção de artigos científicos, relatórios anuais, produção de textos diversos, produção e execução de blogs com a finalidade de “divulgar a qualidade das ações acadêmicas dos cursos de licenciatura e para articulação entre a teoria e a prática” (UFT, 2013, p. 12).

A ação de produção escrita de diário de campo é solicitada em diversos subprojetos das universidades, porém, a UFT (2013) enfatiza o termo experiências de uma forma específica, ao acrescentar “experiências da escola”, como podemos ver:

Elaborar diários de campo, a partir das **experiências na escola**. A produção de um diário de campo é o registro da memória da prática e da vivência da iniciação docente, tornando-se assim, o diário de campo, um instrumento importante para a discussão e a reflexão da prática PIBID. (UFT, 2013)

Ao deixar claro que as experiências da escola são fundamentais para a formação docente e por isso é necessário fazer registros diários, a universidade nos remete, mais uma vez, para os ensinamentos da escola pragmatista de Dewey.

3.3 O aprimoramento do Pibid enquanto política pública

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) tem sido considerado um programa de destaque nas políticas públicas do MEC. É um programa com visão estratégica, quando exige que os subprojetos estejam inseridos nos projetos institucionais, antes mesmo de serem aprovados pela Capes e, principalmente, quando é observada sua integração à valorização da formação de professores, tanto dos futuros professores, os chamados alunos pibidianos, quanto dos professores já atuantes na sala de aula das escolas públicas, os quais recebem os pibidianos das licenciaturas, colaborando para sua formação e, ao mesmo tempo, desfrutando do privilégio de receber uma formação continuada. Os projetos institucionais das universidades e instituições de nível superior parceiras da Capes no programa têm a finalidade de inserir os licenciandos, beneficiados com as bolsas de estudo do Pibid, no dia a dia da escola pública. A articulação entre a teoria e a prática, apregoada pelo programa, tal qual vivenciada na concepção pragmatista de educação de Dewey, eleva o Pibid à categoria de maior beneficiado com bolsas da Capes.

De acordo com o projeto institucional da UFT (2013 p. 02) elaborado para atender ao edital nº 66/2013 da Capes, “O grande desafio dos profissionais dos cursos de formação de professores é desenvolver métodos capazes de auxiliar no enfrentamento dos problemas da própria formação dos educadores” (UFT, 2013, p. 02). Assim, em busca de inovações no terreno pedagógico da formação docente, a UFT (2013) explicita que é preciso “ir para além das diretrizes, porque faz-se necessário instrumentalizar esses profissionais, com modelos e práticas pedagógicas alternativas, no sentido de contribuir para que eles repensem sua própria prática” (UFT, 2013, p. 02). Dessa maneira, a UFT (2013) disponibilizou “um espaço de uso comum das licenciaturas através da implantação do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE- CAPES)” (UFT, 2013, p. 02), no qual há possibilidades de troca de experiências entre alunos e professores dos diversos cursos de licenciatura. Sendo assim, o projeto institucional da UFT (2013) enfatiza que o PIBID-UFT, é

um Programa que visa ao aperfeiçoamento da formação inicial dos professores por meio da inserção dos licenciandos nas escolas públicas de educação básica, tem contribuído para a criação de estratégias pedagógicas que possibilitam a construção e investigação de novos conhecimentos e da própria prática educacional integradora e contextualizada. (UFT, 2013, p. 02)

De acordo com o relatório inserido no próprio projeto institucional, a “UFT tem como compromisso superar a formação restrita aos espaços formais de educação, como uma sala de aula” (UFT, 2013, p. 02). E para integrar a escola, a universidade e a comunidade, propõe “atividades e oficinas pedagógicas, realizadas em diferentes espaços coletivos e comunitários, como praças, ruas, associações de bairro, ginásios de esportes, dentre outros” (UFT, 2013, p. 02).

3.4 A concepção educacional presente no Pibid

Dewey desenvolveu seus estudos sempre com a ideia de unidade entre teoria e prática e de que essa unidade favorecia, também, o aprimoramento das atividades do departamento no qual trabalhava e desenvolvia suas pesquisas. Conforme aponta Westbrook (2010), Dewey defendia que uma escola deve manter “o labor teórico em contato com as exigências da prática”, o que, para ele, era “o elemento essencial de todo o sistema” (WESTBROOK, 2010 p. 22). De acordo, ainda, com o referido autor (2010), “O compromisso de Dewey com a democracia e com a integração entre teoria e prática foi, sobretudo, evidente em sua carreira de reformador da educação”.

Ainda que não pretendesse, nem esperasse que os métodos da Escola Experimental fossem seguidos de maneira estrita em outros lugares, alimentava a esperança de que sua escola servisse de fonte de inspiração para os que pretendiam transformar a educação pública, assim como terrenos de formação e centro de pesquisas para professores e especialistas partidários da reforma. (WESTBROOK, 2010 p. 27)

No Brasil, de acordo com Gomes e Felício (2012), as discussões quanto à dicotomia “teoria e prática na formação docente são infladas da segunda metade do século XIX em diante e ficaram polarizadas entre a

formação tecnicista de um lado e de outro na formação social e histórica” (GOMES; FELICIO 2012, p. 19). Enfatizando, ainda, a possibilidade da aproximação entre a teoria e a prática, os autores argumentam:

(...) o movimento de alternância se concretiza na medida em que, no período de formação, é possível transitar por entre os dois espaços fisicamente distintos e delimitados: a Universidade e as Escolas de Educação Básica onde são realizadas as atividades profissionais dos professores, na certeza de que cada espaço assuma responsabilidades e papéis específicos, porém, fundamentais, no processo de formação. (GOMES; FELICIO 2012, p. 19)

A aproximação entre a escola pública e a universidade substancia as ações do Estado nas suas portarias e pareceres. É possível notar tais evidências nas diretrizes gerais do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), quando diz:

O exercício profissional no mundo atual requer aprendizagens múltiplas e demanda interseção com saberes e atitudes construídos a partir de experiências diversas que passam a ser, cada vez mais, objeto de valorização na formação universitária. Entretanto, a existência efetiva de programas de mobilidade impõe não só condições materiais para que os estudantes se façam presentes em outras instituições. É necessário, sobretudo, superar o problema do distanciamento entre as instituições de ensino, estimulando uma cultura de cooperação permanente e garantindo ao aluno o aproveitamento dos conteúdos estudados. (BRASIL, 2007, p. 01)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) proporciona oportunidade de reflexão sobre a ação no cotidiano da escola pública, oferece aos estudantes dos cursos de licenciatura, bem como aos professores supervisores dos bolsistas, possibilidades e “oportunidade de repensar as metodologias de ensino, buscar inovações no campo da didática e das práticas de ensino e, em conseguinte pô-las em prática, dando ênfase à formação inicial e continuada de professores” (MELO; ASSIS; SEVERO; SILVA, 2012, p. 31).

O fato é que o Pibid vem ao encontro das especificações do Ministério da Educação, ao propor nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2001), a necessidade da formação docente se fazer também no cotidiano escolar. Ao se incorporar o cotidiano da escola pública

como espaço formador do licenciando pibidiano, ocorrem ganhos extraordinários quanto à aproximação entre a teoria e a prática na formação docente. O licenciando pibidiano tem a oportunidade de ter uma “docência compartilhada com os professores que atuam nas escolas públicas” (GOMES; FELÍCIO, 2012, p. 23), fator que favorece a reflexão sobre a própria prática, a experimentação da profissão antes de ser professor, de fato. Seria, como explicita Nóvoa (2009), “Passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional” (NÓVOA, 2009, p. 25), sempre concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, elaborado e publicado pelo governo federal e implementado pela Capes, à luz das políticas públicas, diz em seu artigo 3º, inciso V, que o Pibid deve “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” (BRASIL, 2010). Fica aqui, caracterizada a preocupação governamental com a inserção dos docentes no terreno fértil da escola pública na tentativa de colaborar com a qualidade da formação docente.

Do mesmo modo, é possível verificar a aproximação desse ato governamental com o método pragmatista de Dewey, principalmente, quanto a sua semelhança nas características apresentadas para a formação docente, vendo-se, logo no inciso III do artigo 3º do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, a menção de que uma das estratégias do programa é “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (BRASIL, 2010).

Xavier (2012), em suas pesquisas sobre a inserção do Pibid no curso de Pedagogia da Unifal/ MG, relata que o curso tem a premissa de “promover a articulação entre a teoria e a prática através de vivências de situações didático-pedagógicas concretas que permitam o contato direto do aluno com o trabalho para o qual está sendo formado” (XAVIER, 2012, p. 56) e acrescenta

“que ao desenvolver ações no contexto escolar favorece a compreensão da docência inserida nas múltiplas faces da educação, desde a sua gestão até a sala de aula, numa perspectiva integral e nas quais os conhecimentos adquiridos na academia sejam convocados à experimentação crítica e reflexiva, experimentação essa que favoreça e potencialize o exercício da revisão de determinadas posturas e expectativas, na construção de novos saberes, experiências e materiais, no desenvolvimento de projetos voltados para a solução de problemas e demandas existentes/ identificadas no espaço escolar, no desenvolvimento de práticas investigativas, na elaboração de planejamentos, projetos pedagógicos e instrumentos de avaliação das atividades em consonância com a realidade socioeconômica e cultural em que o pedagogo irá atuar. (XAVIER, 2012, p. 56)

Nóvoa (2003) nos faz lembrar o quanto as experiências vividas no espaço escolar são importantes, quando diz que:

“É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5)

Seguindo a pesquisadora Abidizia, também acreditamos que:

(...) as concepções do profissional da educação enquanto sujeito crítico reflexivo deverão se inserir na tendência que define a prática pedagógica como o local de produção e construção de um saber profissional, pautada em uma consciência crítica a partir de uma concepção de práxis como movimento de ação e reflexão, com posturas competentes e inovadoras do saber e do fazer. (ABIDIZIA, 2013, p. 21)

A formação dos professores na perspectiva da racionalidade técnica⁴⁷ restringe-se a uma atividade instrumental, a qual serve para munir o professor das técnicas necessárias à sua prática. Porém, no dia a dia da sala de aula, o professor se depara com diversas situações nas quais não consegue resolver apenas com a racionalidade técnica. Defendendo a possibilidade do professor aprender a resolver os problemas advindos da prática a partir de reflexões sobre a própria prática, alguns autores (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1999; MARCELO GARCIA, 1992; PÉREZ-GÓMEZ, 1992; ZEICHENER, 2003; entre outros)

⁴⁷ Reduzida a métodos de ensino, domínios de procedimento de gestão, funcionamento da sala de aula, materiais curriculares, técnicas de avaliação

propuseram estudos sobre a inserção da reflexão sobre a ação e o reconhecimento do trabalho docente como campo fértil de aprendizagem e conhecimento fundamentado na ação-reflexão-ação.

De acordo com Nóvoa (2009), a formação docente deve perpassar a prática como em estudos de caso, nos quais os futuros docentes terão a oportunidade de vivenciar o dia a dia da escola e experimentar situações reais e verdadeiras da profissão escolhida, assim:

a referência sistemática a casos concretos e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são «práticos», mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso. (NÓVOA, 2009, p. 34)

Nóvoa (2009) também faz uma comparação importante com a formação em medicina, a qual não é objeto de estudo desta pesquisa, mas nos faz refletir sobre a questão da importância das experiências para a formação. Na medicina, toda e qualquer experiência é registrada e compartilhada, como evidencia o filme *O óleo de Lorenzo* (1992)⁴⁸, fator que auxilia a formação, principalmente, no campo científico.

⁴⁸ *O Óleo de Lorenzo* (filme) é uma história verídica, de Lorenzo Odone, que aos oito anos começou a demonstrar os sintomas de rara e incurável doença genética, a adrenoleucodistrofia (ADL). Quando seus pais foram informados desse terrível diagnóstico do filho único, não se conformaram e iniciaram uma batalha científica para melhor entender o inimigo invisível que ia destruindo o cérebro de Lorenzo, deixando-o cego, surdo, paralítico, incapaz de engolir e de se comunicar. Diante do inesperado desengano dos médicos, eles decidiram estudar livros de medicina e os poucos artigos científicos da época, enfim, tudo que pudesse ajudar na compreensão da ação dessa doença e assim poder discutir com os médicos a melhor forma de tratamento para amenizar os sintomas de Lorenzo. Sem aceitar passivamente o diagnóstico, passaram a se dedicar ao estudo dos mecanismos básicos celulares, buscando aprender e entender como as células do organismo funcionam, atravessando dias e noites em bibliotecas, mergulhados em livros, numa época em que computadores pessoais e Internet praticamente não existiam. Quando eles acreditavam que haviam encontrado alguma informação relevante, procuravam médicos e professores dos cursos de medicina e discutiam com eles suas ideias, sempre buscando encontrar uma forma de tratamento que minimizasse o sofrimento de Lorenzo. As dificuldades encontradas foram enormes, desde preconceitos de profissionais por serem eles leigos em Bioquímica e Medicina até a impossibilidade de realização de testes em humanos, de tratamentos ainda não autorizados pelo Food and Drug Administration (FDA), Órgão que fiscaliza a saúde nos Estados Unidos. Uma luta intensa para encontrar parceiros químicos com competência para produzir a fórmula dos óleos que eles acreditavam que pudessem curar a doença. Os pais de Lorenzo estudaram os resultados de muitas pesquisas

Nesse sentido, a nosso ver, a formação de professores sempre foi abordada com a dicotomia entre teoria e prática. A própria Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) preconiza uma formação conteudista em detrimento da formação prática, porém, falta a compreensão de que os ensinamentos de John Dewey e sua concepção de educação em momento algum deixou de valorizar os conhecimentos adquiridos ao longo dos tempos históricos pelos sujeitos. Acreditamos que essa questão necessita de maior estudo, explanação e conhecimento para que, de fato, tenhamos possibilidades de formação adequada, para eliminar de uma vez por todas as incertezas, dúvidas e resistências, despertando a consciência e a responsabilidade de todos pela educação. De acordo com Lima (2011):

(...) A ênfase na prática não significa necessariamente uma desvalorização do embasamento teórico, mas pode ser um desejo de que as dificuldades docentes, advindas dos problemas reais que enfrentam na prática profissional no seu espaço de trabalho, sejam discutidas e enfrentadas nas ações formativas. (LIMA, 2011, p. 14)

Dessa maneira, a realidade da sala de aula na escola pública, complexa em sua gênese e rica de vida entre as coisas e os sujeitos, constitui-se num ambiente pródigo em possibilidades de construção do conhecimento, de trocas de experiências, de reflexão sobre a ação e, assim, os sujeitos envolvidos na ação formativa conseguem ter visão sobre o conhecimento e seus diversos processos, como explicita Nascimento (2010), quando refere-se ao pesquisador John Dewey:

Para o nosso autor, a *verdade* deve ser entendida como um acréscimo feito à realidade e não como uma mera cópia da mesma. Dewey argumenta que o conhecimento deriva de uma realidade complexa, marcada por conexões entre as coisas e entre o sujeito e as coisas. O conhecimento deixa de ser visto como derivado de uma consciência ou de um sujeito representante. O conhecimento é uma ferramenta que tem vários usos, envolvendo o conjunto dos processos de investigação. O que as coisas são é justamente o que se visa saber ao cabo de uma investigação. O termo *conhecimento* deixa de ser apropriado, uma vez que investigação é o termo mais adequado. Segundo Dewey, só faz sentido perguntar sobre

na época, inclusive feitas em animais. Eles sabiam, por exemplo, que o óleo é tóxico para ratos, levando-os à morte, mas tiveram a coragem de ministrar a seu filho e mostrar ao mundo que a mesma substância é inofensiva aos humanos e que podia reverter e, principalmente, evitar os efeitos catastróficos da ADL.

como ou o que são as coisas dentro de um contexto de investigação. (NASCIMENTO, 2010, p. 12)

Como podemos ver, o conhecimento se faz dentro de uma realidade explícita e vivenciada pelo sujeito, na qual este tem oportunidades de construir e desconstruir suas impressões sobre o mundo a cada momento e, assim, conquistar a sua autonomia no mundo e para o mundo. Para Nóvoa (1992), a formação em dimensões coletivas contribui para a emancipação profissional do sujeito e proporciona autonomia na produção de seus saberes, pois:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos *professores* individuais podem ser inúteis para a aquisição de conhecimento e técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1992, pp. 26-27)

No relatório anexo ao projeto institucional para atender ao Edital 61/2013 da Capes, em relação ao programa para o ano de 2014, a Unifal/ MG declara a importância da formação docente integrada entre a escola pública e as instituições de ensino superior, considerando a ação conjunta de todos os níveis de educação e responsabilizando os sujeitos envolvidos numa ação coletiva não somente com a formação docente, mas com a melhoria da escola pública, visando a uma educação inovadora, quando:

(...) a inserção do licenciando na escola pública de educação básica, na condição de professor em formação, pressupõe planejar e implementar estratégias que lhes permitam estranhar o familiar, ao passo que devem, também, familiarizar-se com o estranho. A formação docente integrada entre a escola pública e as universidades, como está articulada nos editais da Capes relacionados ao Programa Pibid insere-se numa perspectiva de ação conjunta entre os diversos níveis da educação e num processo de trabalho coletivo contínuo e articulado visando não somente à formação inicial e continuada, mas à melhoria da escola pública numa perspectiva inovadora. (UNIFAL, 2013, p. 02)

Como vimos, há necessidade de se revirem os planos, projetos e programas de formação docente. O próprio governo faz uma referência à precariedade da formação docente no Parecer nº 09/ 2001, quando argumenta que a distância entre a teoria e a prática, a distância entre a formação

acadêmica e a formação prática é fator relevante e deve ser repensada, como podemos ver a seguir:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001, p. 21)

Podemos pensar, seguindo os documentos oficiais, considerando as críticas do próprio governo no documento citado, que o Pibid traz estratégias inovadoras de formação, quando coloca a troca de experiências entre docentes da escola pública e licenciandos das universidades e traz alternativas para as universidades também se adequarem a situações novas, como salienta Tardif (2004)

[...] acreditamos que já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. (TARDIF, 2004 p. 21)

Para Pimenta (2005), é do confronto entre a teoria e a prática que o professor, ator e autor da construção do seu conhecimento, legitima-o:

(...) Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo

significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2005, p. 19)

Ao vivenciar as situações do cotidiano, há possibilidades do futuro professor refletir, pensar, identificar problemas, problematizar, identificar e formular possíveis alternativas para a resolução de impasses, como bem advoga Lerner (2007):

A análise de situações de sala de aula é talvez a estratégia que mais dados fornece para a reflexão. Ajuda o professor a identificar problemas, a pensar nas possibilidades de sua resolução, a investigar. Cria questões que dão sentido ao estudo de bibliografia; faz com que ele veja a situação sob outras perspectivas; problematize, levante hipóteses, identifique e nomeie dificuldades para buscar alternativas de ação; elabore propostas de intervenção didática, reflita e discuta sua adequação. (LERNER, 2007, p.103)

O professor aprende enquanto ensina, e o aluno ensina enquanto aprende. É nessa perspectiva que acreditamos que o Pibid oportuniza aos licenciandos vivências em coletividade, em comunhão, como preconiza Freire (1987):

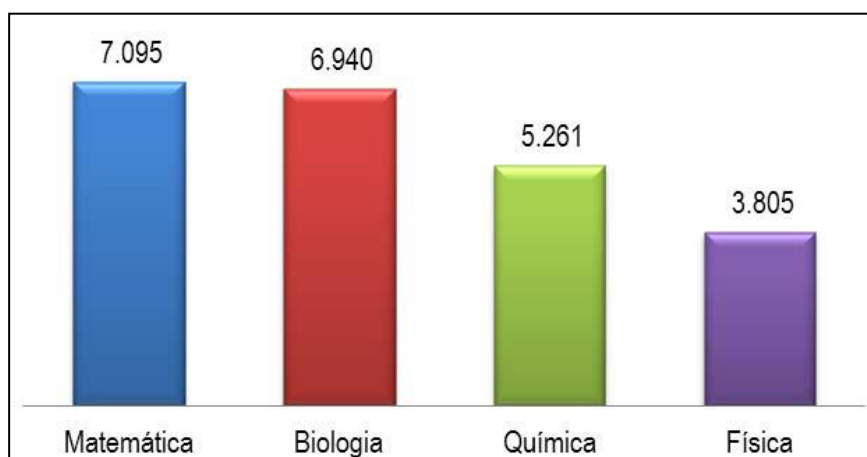
(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que, os 'argumentos de autoridade' já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (...). Já que agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. (...) não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1987, pp. 78-79)

Na perspectiva de propostas inovadoras para a formação docente num mundo em permanente mudanças, ainda podemos considerar a escola como local determinante para a construção e reconstrução do conhecimento, como enfatiza Souza Santos (2014):

Dewey (1959) acreditava que a escola deveria se transformar para acompanhar as profundas alterações na sociedade americana e preparar as crianças para um mundo em permanente mudança, sendo consideradas as ferramentas essenciais para este processo o conhecimento do desenvolvimento da civilização, a compreensão da Revolução Industrial e a capacidade de raciocinar cientificamente. Ele também acreditava que através de ideias potentes os alunos poderiam entrever ações, pensamentos, sentimentos e identidades e que a escola tinha o papel da socialização em um estilo democrático de vida. Pensava a escola como fator determinante para a democracia e mudança da sociedade. (SANTOS, 2014, p. 09)

Considerando que uma das premissas do governo, com a criação do Pibid, é minimizar “a crise no campo educacional devido à falta de professores em todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2009b), é importante observar a quantidade de bolsas para cada área em que se verifica falta de professores, de acordo com o gráfico a seguir, extraído do relatório da Capes (BRASIL, 2014g, p. 52).

Gráfico 15. Bolsistas em áreas onde há falta de professores.



Fonte: Capes

Segundo o relatório da Capes 2009-2013, são essas – Matemática, Biologia, Química e Física – as áreas de conhecimento mais carentes de docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu analisar a política pública da Diretoria de Educação Básica (DEB), que integra a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, nomeada como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), com a intenção de investigar qual a concepção educacional nele presente, considerando o pragmatismo de John Dewey como referencial teórico, por acreditarmos que foram muitas as evidências concernentes a essa hipótese, e por acreditarmos, ainda, na possibilidade do presente estudo servir de base para o próprio governo e para a Capes refletirem sobre o caminhar nas ações e implementações de políticas públicas voltadas para a formação docente em nosso país.

Para além do Pibid, acreditamos também, desde o início da pesquisa, que este estudo poderia nortear os trabalhos de professores dos cursos de licenciatura de nível superior, os quais formam os docentes para a educação básica, assim como traria repercussões à vivência prática pedagógica dos docentes, uma vez que, quando o sujeito conhece e reconhece seu campo de trabalho, o próprio fazer/ refazer e o ser são legitimados. Mais ainda, nos importa deixar aos futuros pesquisadores que, por ventura, buscarem aqui um referencial, a ciência e a consciência de que apesar da grande crise com a falta de docentes, o governo tem se preocupado, elaborado e implementado políticas públicas para o referido campo.

Estamos convictos de que o programa, pelo menos nos seus aspectos formais, como leis, editais e portarias, oferece condições para que os professores atuem com a intenção política e pedagógica de trabalhar os saberes humanos científicos de forma integrada e articulada, possibilitando uma educação emancipatória numa perspectiva crítica, transformadora e comprometida com a emancipação dos sujeitos. De modo que se torna necessário e urgente acreditarmos no desenvolvimento de ações e estratégias estruturais para a formação de professores, e não apenas pontuais, para que os processos de democratização do ensino sejam, de fato, fator de desenvolvimento humano e cultural dentro da sociedade.

Diante dos documentos e referenciais teóricos levantados acerca do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), nos perguntamos inicialmente: qual concepção de educação está por trás dessa política pública? Quais são as políticas públicas do governo federal no que se refere à formação docente? Todas as políticas públicas apresentam, atrás da nuvem de fumaça, uma concepção de educação, embora o governo não a explicita, de fato?

A partir desses questionamentos e de nossas inquietações, buscamos em todos os documentos e referenciais teóricos consultados, delinear de forma criteriosa e rigorosa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Sempre tivemos o cuidado de considerar que tal política é assumida por um órgão respeitável, como o é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), titular de uma história de comprometimento político com a Educação no Brasil desde 1951, embora tenha sempre se preocupado com a formação de mestres e doutores e, a nosso ver, tardiamente, tenha direcionado seus trabalhos para a formação de professores do Ensino Fundamental, a partir da criação da Diretoria de Educação Básica (DEB), com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.

Percebemos ao longo da pesquisa que, com a nova missão de cuidar e direcionar a formação docente, a Capes teve de olhar a educação sob uma nova perspectiva, um olhar sistêmico, no qual todas as modalidades de ensino são vistas de forma interligadas e interdependentes, formando um único fluxo desde a Educação Infantil até o Pós-doutorado.

A partir da pesquisa, também procuramos identificar, pela leitura criteriosa da legislação e da produção acadêmica sobre o tema, quais as contribuições da política pública do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Ao final desse esforço, as contribuições apontadas foram diversas: permitir à academia, à gestão escolar e, sobretudo, aos próprios professores, repensar o sistema de formação docente do país, abrindo as possibilidades de conhecer, ampliar e criar novas – e renovadoras – estratégias, a partir da formulação de políticas públicas abertas e claras, a fim de delinear um novo paradigma de formação docente e a possibilidade de um

futuro Programa Nacional de Formação de Professores, de maneira que o governo assuma, de fato, a responsabilidade com a educação básica no país, o que tem feito com muita morosidade.

Podemos perceber, ainda, que a implementação dessa política pública de formação docente, com base numa concepção de educação pragmática, à luz dos ensinamentos de John Dewey, de acordo com as evidências levantadas neste estudo, aponta para um novo aspecto na caminhada, pensando na formação dos docentes do Ensino Fundamental a partir da tomada de consciência do futuro professor sobre a sua profissão, ainda nos bancos de estudo.

É necessário destacar, ainda, o fato de que todos os Estados da federação fazem parte do Pibid. Isso evidencia um marco significativo, pois podemos perceber que não há evidências de particularidades preferenciais. Assim, podemos verificar a credibilidade do programa e responsabilidade da Capes com a formação docente, de acordo com a proposta do MEC, ao criar a Diretoria de Educação Básica e suas atribuições próprias.

Dessa maneira, acreditamos, mais uma vez, na responsabilidade do governo federal com a formação docente e com as políticas públicas direcionadas para a formação docente. Mais ainda, esperamos que esse programa de política pública de governo torne-se política pública de Estado, para que haja continuidade e, de fato, a educação básica seja agraciada com atenção, responsabilidade e comprometimento das pessoas que fazem parte da elaboração e implementação de políticas públicas na esfera federal.

Portanto, a nosso ver, o que era necessário já aconteceu, o Estado saiu do imobilismo e apostou em diversas alternativas no que diz respeito à elaboração e implementação de políticas públicas para a área de formação docente. De alguma forma, o governo federal percebeu a necessidade de trabalho nessa temática. Cabe agora, nos perguntarmos: quem são os estudiosos que elaboraram as políticas públicas do governo federal, principalmente, sobre o Programa objeto deste estudo? Eles trazem em sua

‘bagagem” conhecimentos deweyanos? A concepção de educação pragmatista é intencionalmente embutida nas políticas públicas do governo?

Partindo dessas reflexões e análises, chegamos a algumas sugestões: não basta implementar uma política pública. Pensamos que é necessário um olhar criterioso, contínuo e sistemático, um acompanhamento dos programas no campo efetivamente problematizado, para que não se perca o teor de política pública e se fomente sua continuidade, mesmo diante da adversidade e da descontinuidade política partidária. Neste sentido, ainda há muito que caminhar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Mesquita. O PROUNI E A “DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR”: EXPLORAÇÕES EMPÍRICAS E CONCEITUAIS. Trabalho apresentado na Anped 2010, no GT 08. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>. Acesso em: 18 abr. 2014.

ANDRÉ, Marli, *Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil*. Cad. Pesqui. vol.42 nº.145 São Paulo Jan./Abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000100008&script=sci_abstract&tlng=pt_ Acesso em: 2 abr. 2014.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. *Direito à educação e diálogo entre poderes*. Tese de Doutorado. Unicamp. Campinas, 2012

AZEVEDO, Fernando. *A Educação entre Dois Mundos: problemas, perspectivas e orientações*. Vol. 16. Obras Completas. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

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

BIASON, Adriana Haruyoshi. in OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira; LUGLE, Andrea Maria Cavaminami, AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. “*O Movimento da Ação Docente no Ensino Fundamental I*” Londrina: UEL, 2013.

BRASIL, 1951. Decreto nº 29.741, de 11 de Julho de 1951 - Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

BRASIL, 1996. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, 1997 - *RESOLUÇÃO nº 2, de 26 de junho de 1997* - Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

BRASIL, 2001. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF: *Diário Oficial da União* de 10.01.2001.

BRASIL, 2006, *RESOLUÇÃO/ FNDE/CD/ Nº 044, de 29 de dezembro de 2006*. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006. *Portaria normativa nº2, de 10 de janeiro de 2007*.

BRASIL, 2007. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF: *Diário Oficial da União* de 25.04.2007.

BRASIL, 2007a. PORTARIA NORMATIVA nº 02, de 10 de janeiro de 2007 - Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade à distância.

BRASIL, 2007b, *Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, 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 nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

BRASIL, 2007c, *DECRETO nº 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.

BRASIL, 2007d. *EDITAL MEC/Capes/FNDE nº 01/2007, de 12 de dezembro de 2007* - Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid - O Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, a Fundação Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, tornam público e convocam os interessados a apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid para instituições federais de ensino superior - IFES-, de 12 de dezembro de 2007 – Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_Pibid.doc

BRASIL, 2008. *DECRETO nº 6.425, de 04 de abril de 2008*. Dispõe sobre o censo anual da educação básica e da educação superior, o qual é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

BRASIL, 2009a, *DECRETO nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009* - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>

BRASIL, 2009b, MEC, DEB – *Parecer nº 08/2008 - Sobre a Segunda Licenciatura, de 30 de janeiro de 2009.* Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer-CNE-008-2008-Sobre_Segunda_Licenciatura.pdf

BRASIL, 2009c, *RESOLUÇÃO nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.* Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

BRASIL, 2009d. *PORTARIA NORMATIVA nº 09, de 30 de junho de 2009 - Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação (Parfor).*

BRASIL, 2009e. *PORTARIA nº- 883, de 16 de setembro de 2009 - Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.*

BRASIL, 2009f. *Edital Capes nº 02/2009 – para instituições federais e estaduais de ensino superior.*

BRASIL, 2009g. *RESOLUÇÃO nº 49, de 10 de setembro de 2009 - Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil.*

BRASIL, MEC, DEB - *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.* disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article

BRASIL, MEC, DEB - *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.* Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid>

BRASIL, MEC, DEB - *Formação de Professores da Educação Básica.* Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>.

BRASIL, MEC, DEB - *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.* Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/Parfor>

BRASIL, MEC, *Manual Operativo do PARFOR,* disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>

BRASIL, 2010. *DECRETO nº- 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências.*

BRASIL, 2010a. *Edital Capes nº 18/2010* para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.

BRASIL, 2010b. *Edital conjunto nº 2/2010 Capes/Secad* para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.

BRASIL, 2010c. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_55.php. Acesso em: 2 mai. 2014.

BRASIL, 2010d. *PORTARIA nº 72, de 9 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.

BRASIL, 2010e. *PORTARIA nº 260, de 30 de dezembro de 2010*- Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Edital nº 1/2011, para instituições públicas em geral – IPES.

BRASIL, 2011. *RESOLUÇÃO do Comitê Gestor do MEC - nº 1, de 17 de agosto de 2011* – Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica.

BRASIL, 2011a. *PORTARIA nº- 1.087, DE 10 DE AGOSTO DE 2011* Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais.

BRASIL, 2012. *RESOLUÇÃO nº 3, de 7 de dezembro de 2012* - Altera a redação do artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Licenciatura para Professores e exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.

BRASIL, 2012a - *Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf* disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas>

BRASIL, 2012b – Decreto nº 7.692, de 02 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.

BRASIL, 2013 *Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno PROJETO 914BRZ1142.3 CNE/UNESCO* – “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade.” NOV. 2013. Disponível no Portal do MEC. Acesso em: 12 out. 2014.

BRASIL, 2013a - Edital nº 61/2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 2 mai. 2014.

BRASIL, 2013b - Portaria Capes nº 96 de 18 de julho de 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPibid.pdf br. Acesso em: 18 abr. 2014.

BRASIL, 2013c - Edital nº 066/2013 *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade*. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_66_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf.

BRASIL, 2014a – Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/ctc-eb>. Acesso em: 4 jan. 2014.

BRASIL, 2014b - Edital nº 061/2013. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_Pibid.pdf. Acesso em: 2 mai. 2014.

BRASIL, 2014c - Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.

BRASIL, 2014d <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6706-novo-edital-do-pibid-aprova-284-projetos-e-deve-alcancar-87-mil-bolsistas>

BRASIL, 2014e -Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_55.php). Acesso em: 4 jan. 2014.

BRASIL, 2014f – Qedu. Disponível em <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?> Acesso em: 31 out. 2014.

BRASIL, 2014g - 2009-2013. *RELATÓRIO DE GESTÃO*. Brasília, 2013. Diretoria de Formação de Professores da. Educação Básica - DEB – Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/.../2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf

BRASIL, 2014h. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, a qual aprova o PNE e dá outras providências.

CAPPELLETTI, I. F.; ABRAMOWCZ. M. Avaliação do plano de curso: uma experiência em 3º grau. In: *I Encontro de Pedagogia Aplicada do Ensino Superior*. São Paulo: EDUC/ Editora PUC/SP, 1986.

CARVALHO, Viviane Batista. *As Influências do Pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro*. Revista Redescrições – Revista on line do GT de Pragmatismo Ano 3, Número 1, 2011. (Nova Série).

CASTRO, Andreísa Teixeira de. TÓDERO, Bárbara Módena. FELICIONI, Fernando. ALLAIN, Luciana Ressende. *Os Diários de Bordo e a formação de professores críticos e reflexivos*. in GOMES, Cláudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos (orgs) *“Caminhos para a Docência: Pibid em foco”*. São Leopoldo: Oikos, 2012.

CONCEIÇÃO, Marcelo Rodrigues. Virando o jogo: o Pibid e a valorização da licenciatura. in GOMES, Cláudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos (orgs) "*Caminhos para a Docência: Pibid em foco*". São Leopoldo: Oikos, 2012

CUNHA, Carla Giane Soares da. *Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil*. Este trabalho foi elaborado durante o curso "The Theory and Operation of a Modern National Economy", ministrado na George Washington University, no âmbito do Programa Minerva, em 2006.

CUNHA, Marcos Vinícius. John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil. In: GHIRALDELLI, Paulo (Org.). O que é filosofia da Educação? 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p. 248-263.

CUNHA, M.V. GASQUE Kelley Cristine Gonçalves Dias. A epistemologia de John Dewey e o Letramento informal. Revista TransInformação, Campinas, 22(2):139-146, maio/ago., 2010

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)*. 3. ed. Tradução: Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959a. [Texto originalmente publicado em 1910].

_____. *Democracia e educação*. 3. ed. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959b. [Texto originalmente publicado em 1916].

_____. *Experiência e educação*. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971. [Texto originalmente publicado em 1938].

_____. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. *Experiência e Natureza*. 2ª edição. Trad. Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. *O desenvolvimento do Pragmatismo Americano*. Cognition-estudos: Revista Eletrônica de Filosofia, v.5, n.2. São Paulo: PUC-SP, 2008. p. 119-132.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A Qualidade da Educação: Perspectivas e desafios*. 2009, Campinas. Cad. Cedes, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 201 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, Cláudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos (orgs) "*Caminhos para a Docência: Pibid em foco*". São Leopoldo: Oikos, 2012.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998

JAMES, Willian, *Pragmatismo e outros ensaios*. Traduzido por Silva, Jorge Caetano, 1ª ed. Rio de Janeiro: Lidador, 1967.

JOHN DEWEY SOCIETY. Disponível em <http://www.johndeweyociety.org/>. Acesso em: 19 mar. 2014.

KNEESSI, Donald F. Datelines: John Dewey. *Psyography*. Disponível em http://faculty.frostburg.edu/mbradley/psyography/datelines_johndewey.html. Acesso em: 19 mar. 2014.

KOHAN, Walter Omar. *Notas para uma política do aprender*. Trabalho apresentado para o Congresso de Educação Básica em Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.32.06.c4e8b3dedd1060fab21ed9d35f77adc8.pdf. Acesso em: 2 mai. 2014.

LENZA, Pedro. *Direito constitucional esquematizado* – 16. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo, Saraiva, 2012.

LERNER, Délia. *Práticas Formativas*. In: CARDOSO, B., LERNER, D., NOGUEIRA, N., PEREZ, T.(Orgs.) *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LIMA, Vanda Moreira Machado. *Rede Municipal e Universidade: Parceria na Formação Contínua de Professores* - UNESP – Trabalho apresentado no GT 05 da Anped 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59

MACHADO, Maria Clara. *Novas ações do PDE: a vez dos professores*, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?>, 2007, acesso em 13 de abril de 2013.

MARCONI, M.A. e LAKATOS, E.M. *Fundamentos de metodologia científica*, 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010

MCLAREN, Peter. (1997) *A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MENDES, Gilmar Ferreira. *O Controle incidental de Normas no Direito Brasileiro*, Revista dos Tribunais | vol. 760 | p. 11 | Fev / 1999 | DTR\1999\129

MELO, Tafarel Fernandes Tavares; ASSIS, Mayara Larrys Gomes de; SEVERO, Thiago Emmanuel Araújo; SILVA, Maria Virgínia Kelly Ferreira da. *Ação do Pibid por meio de um projeto de horta comunitária como estratégia didática de educação ambiental XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – Junqueira & Marin Editores Livro 2*, 2012.

MENDONÇA, Samuel. *Objecções à igualdade e à democracia: a diferença como base da educação aristocrática*. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 14, p. 332-350, 2012. Disponível em

<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2238/pdf>>.

Acesso em: 18 mai. 2013.

MENDONÇA, S. *Projeto e Monografia Jurídica*. 4. ed. Campinas: Millennium, 2009. v. 1.

MURARO, Darcísio Natal. *Relações entre Filosofia e Educação de John Dewey e de Paulo Freire*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.38, nº3, p.813-829, jul/set. 2013. Disponível em HTTP://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 2 abr. 2014. acessado em 02 de abril de 2014.

NASCIMENTO. Edna Maria Magalhães do, *Pragmatismo: Uma Filosofia da Ação*. Disponível em

http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.20/GT_20_01_2010.pdf. Acesso em: 30 mar. 2014.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 15-34.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002

_____. *Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação*; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. In: ____ *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/?tab=wm#inbox/1456a38f44f75eda>. Acesso em: 28 abr. 2014.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebolças de. Planejamento Estratégico: Conceito, metodologia e práticas. São Paulo: Atlas, 1992

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira; LUGLE, Andrea Maria Cavaminami, AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. “O Movimento da Ação Docente no Ensino Fundamental I” Londrina: UEL, 2013.

PDE (2010) Disponível em: [gestão 2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_55.php](http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_55.php). Acesso em: 2 mai. 2014.

PEREZ, José Roberto Rus. *Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?* Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 2 mai. 2014.

RANCIÈRE, Jacques. “Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual” /Jacques Rancière; tradução de Lilian do Valle-Belo Horizonte: Autêntica, 2002, Pág. 143.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Ariadny Picolo da. *Escola do Trabalho e Escola Nova: Uma análise em Pistrak, Makarenko e Dewey*. TCC – Unicamp, 2011

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. *A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências* The notion of experience in John Dewey, progressive education and science curriculum Santos Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ FFP e CAp Universidade Federal Fluminense/ FE/ PPGE Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0214-1.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Educação: transformação social. *Pedagogos em pauta*. Disponível em: <http://pedagogosempauta.blogspot.com.br/2012/11/dermeval-saviani.html>.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SOARES, Olavo Pereira. *O Pibid e o ensino de História*. in GOMES, Cláudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos (orgs) “Caminhos para a Docência: Pibid em foco”. São Leopoldo: Oikos, 2012.

SOUZA, Celina. Introdução – *Políticas públicas; questões temáticas e de pesquisa*. Caderno CRH. Salvador: UFBA, nº 39, p. 11-24, jul./ dezembro, 2003. Disponível em: www.cadernocrh.ufba.br/include/getdoc.php?id=773&article=273. Acesso em: 18 abr. 2014.

SOUZA Jr, José Carlos de. Relações entre a matemática científica e a matemática escolar no curso de formação inicial e atividades do Pibid. in GOMES, Cláudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos (orgs) "*Caminhos para a Docência: Pibid em foco*". São Leopoldo: Oikos, 2012.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. *Considerações Históricas sobre a Influência de John Dewey no Pensamento Pedagógico Brasileiro*. Disponível em Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 160-162, set.2009 - ISSN: 1676-258. Acesso em: 2 abr. 2014.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 72-92.

_____. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, Vozes, 2004.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. *A Pedagogia de Dewey*. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. *Educação e Mundo Moderno*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

_____. *A pedagogia de Dewey*. in Dewey, John. *Vida e educação*. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

UFBA. (2013) Projeto Pibid nº 128419 referente ao ano 2014. Elaborado pela Coordenadora Institucional do Projeto Pibid da UFBA - ALESSANDRA SANTOS DE ASSIS Disponível em: <http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/Projeto%20Institucional%20Pibid-Ufba%202014.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2014.

UEL. (2013) *Projeto Institucional da Universidade Estadual de Londrina*. 2013. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/content=pibid/pibid_uel.html

UFG. (2012) *Relatório de Gestão Consolidado do Exercício de 2012* – Disponível em <http://proad.ufg.br/p/1081-relatorios-gestao>. Acesso em: 15 mai. 2014.

VENOSA, Sílvio de Salvo. *Introdução ao estudo do direito: primeiras linhas* 2^a ed. - 6. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2009.