


Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

RONALDO REVEJES PEDROSO

**Análise de um subprojeto do PIBID e suas aproximações com a
Pedagogia Histórico-Crítica**



ARARAQUARA / SP
2022

RONALDO REVEJES PEDROSO

**Análise de um subprojeto do PIBID e suas aproximações com a
Pedagogia Histórico-Crítica**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Francisco José Carvalho Mazzeu

**ARARAQUARA/SP
2022**

P372a

Pedroso, Ronaldo Revejes

Análise de um subprojeto do PIBID e suas aproximações com a
Pedagogia Histórico-Crítica. / Ronaldo Revejes Pedroso. –

Araraquara, 2022.

107 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade
de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

1. PIBID. 2. Formação de Professores. 3. Pedagogia Histórico-
Crítica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada

RONALDO REVEJES PEDROSO

**Análise de um subprojeto do PIBID e suas aproximações com a
Pedagogia Histórico-Crítica.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

Data da defesa: 26/08/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: **Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu.**
Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Araraquara

Membro titular: **Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes**
Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Bauru

Membro titular: **Profa. Dra. Eva Aparecida da Silva**
Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Araraquara

Membro titular: **Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça**
Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Marília

Membro titular: **Prof. Dr. Francisco De Paiva Lima Neto**
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho à minha família, aos meus amigos, ao meu orientador e a todos que permaneceram ao meu lado, incentivando-me durante essa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir alcançar mais esta realização pessoal.

A Maria Inez e ao Martin, meus pais, por acreditarem que este meu sonho era possível.

A Marina e ao Marcos, meus irmãos, pela parceria e auxílio em momentos de preocupação.

Ao Jader e à Gizeli, meus maiores incentivadores, por me oferecem apoio, escuta e orientação.

À Lili, minha saudosa companheirinha de quatro patas, pelo amor incondicional, por ter deixado minha caminhada mais leve e meus dias mais alegres.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, pela oportunidade.

Ao meu orientador, Professor Dr. Francisco de Carvalho Mazzeu, pela compreensão e sensibilidade na condução da pesquisa e das orientações.

Aos professores participantes da banca, pelas considerações e sugestões feitas no Exame de Qualificação e na Defesa da Tese.

A todos aqueles que colaboraram de uma forma ou de outra para que este projeto pessoal se concretizasse e por me motivarem a seguir em frente.

O Sonho

Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes
não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor
das oportunidades que aparecem
em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam
sempre.
E para aqueles que reconhecem a importância
das pessoas que passam por suas vidas.

Clarice Lispector

RESUMO

A pesquisa analisou um subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista – UNESP em parceria com o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos Irmã Edith – NEJA entre 2014 e 2018. O objetivo principal foi identificar as possíveis aproximações entre as atividades realizadas na escola e os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Tal subprojeto se constituiu como uma articulação entre os cursos de Pedagogia, Licenciatura em Letras e Licenciatura em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Campus de Araraquara, o que facultou uma integração entre estudantes desses cursos. Seu eixo central foi o trabalho com as mitologias gregas, africanas e indígenas. Nessa égide, os mitos foram compreendidos como possíveis mediadores entre a cultura popular à qual os educandos adultos têm acesso e o saber elaborado, especialmente os conceitos científicos transmitidos pela escola. A hipótese de trabalho da pesquisa foi de que ocorreu, ao longo dos quatro anos de execução do subprojeto, uma gradativa aproximação aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, embora esse referencial teórico não estivesse explícito no início das atividades. Para contextualizar a análise, foi elaborada uma síntese inicial do PIBID como política pública de formação de professores, sendo tal processo formativo entendido numa dimensão mais ampla, que vai além da tradicional distinção entre formação inicial e continuada. A coleta de dados, em decorrência das limitações impostas pela pandemia, foi centrada na análise documental. Os documentos foram selecionados a partir da experiência do pesquisador e do orientador da pesquisa, que participaram diretamente do subprojeto em questão. Foram selecionadas três sequências didáticas produzidas por bolsistas PIBID em conjunto com docentes da escola e coordenadores do subprojeto, aplicadas em diferentes momentos ao longo da realização das atividades. Os resultados sugerem uma trajetória que converge com pressupostos teóricos e orientações metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, indicando possibilidades e desafios, tanto para o trabalho em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos quanto para pensar a formação de professores a partir dessa perspectiva.

Palavras-chave: PIBID; Formação de Professores; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The research analyzed a subproject of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) developed by the Universidade Estadual Paulista - UNESP in partnership with the Núcleo de Educação de Jovens e Adultos Irmã Edith - NEJA between 2014 and 2018. The main objective was to identify possible links between the activities carried out at the school and the theoretical-methodological assumptions of Historical-Critical Pedagogy. This sub-project was set up as an articulation between the Pedagogy, Languages and Literature and Social Sciences degree courses at Unesp's Faculty of Sciences and Letters, Araraquara Campus, which allowed for integration between students from these courses. Its central theme was working with Greek, African and Indigenous mythologies. From this point of view, myths were seen as possible mediators between the popular culture to which adult learners have access and elaborate knowledge, especially the scientific concepts transmitted by the school. The working hypothesis of the research was that, over the four years the sub-project has been running, there has been a gradual rapprochement with the assumptions of Critical-Historical Pedagogy, although this theoretical framework was not explicit at the beginning of the activities. In order to contextualize the analysis, an initial summary of PIBID as a public policy for teacher training was drawn up, with this training process being understood in a broader dimension, which goes beyond the traditional distinction between initial and continuing training. Data collection, due to the limitations imposed by the pandemic, was centered on documentary analysis. The documents were selected based on the experience of the researcher and the research advisor, who participated directly in the subproject in question. Three didactic sequences produced by PIBID scholarship holders together with school teachers and subproject coordinators were selected, applied at different times throughout the activities. The results suggest a trajectory that converges with theoretical assumptions and methodological guidelines of Historical-Critical Pedagogy, indicating possibilities and challenges, both for work in the classroom in Youth and Adult Education and for thinking about teacher training from this perspective.

Keywords: PIBID; Teacher training; Historical-Critical Perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Diagrama organizacional do PIBID	43
Figura 2:	Capa do manual didático “Os mitos gregos e africanos na educação de jovens e adultos: manual didático”	73
Figura 3:	Ilustração do manual didático “O mito na sala de aula”, “Como trabalhar com os mitos na sala de aula: Exemplos”	74
Figura 4:	Máscaras e rituais africanos	79
Figura 5:	Máscaras e carrancas confeccionadas pelos alunos	81
Figura 6:	Apresentação dos alunos no sarau cultural “Africanidades”	82
Figura 7:	Mitos de Araraquara	84
Figura 8:	Praça da Igreja Matriz de São Bento	86
Figura 9:	Confeção da Serpente	87
Figura 10:	Confeção da Águia	88
Figura 11:	Confeção da Igreja Matriz – Desenho e maquete	88
Figura 12:	Participação dos alunos no desfile cívico de aniversário de 200 anos da cidade	89
Figura 13:	A cobra mamadora	92
Figura 14:	A cobra que mama leite	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Levantamento bibliográfico de pesquisas sobre o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado disponíveis no portal de periódico da CAPES, nos últimos dez anos (2012-2022)	30
Quadro 2:	Modalidades de bolsas do PIBID	43
Quadro 3:	Atribuições dos bolsistas do PIBID	44
Quadro 4:	Principais contribuições do PIBID	58
Quadro 5:	Histórico de implementação de bolsas do PIBID entre 2008-2020	66
Quadro 6:	Participação da UNESP no PIBID entre 2009 e 2014	69
Quadro 7:	Número de bolsistas de iniciação à docência na UNESP entre 2013 e 2020 ...	70
Quadro 8:	Bolsistas do programa PIBID e Residência Pedagógica na UNESP entre 2018 e 2020	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Bolsistas de Iniciação à Docência
CEI	Centro de Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMO	Comissão Mista de Orçamento
CAFD	Comitê de Articulação da Formação Docente
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCLAR	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FORPIBID	Fórum Nacional do PIBID
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IES	Instituições de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NE	Núcleos de Ensino

PNE	Plano Nacional de Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNFP	Política Nacional de Formação de Professores
PNFPMEB	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PHM	Programa Híbrido de Mentoria
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RP	Residência Pedagógica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. INTRODUÇÃO	19
1.1 Definição do problema de pesquisa	20
1.2 Objetivos.....	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos específicos	20
1.3 Metodologia e estrutura do trabalho	21
2. TRABALHO EDUCATIVO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE ATUAL	25
3. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	43
3.1 Levantamento da produção bibliográfica	48
3.2 Estrutura do Programa	41
3.3 Breve Histórico do PIBID	47
3.4 O estudo avaliativo do PIBID publicado pela Fundação Carlos Chagas (FCC)	52
3.5 Resistência do PIBID frente as tentativas de descontinuidade do programa.....	62
3.6 História do PIBID na UNESP	67
4. O SUBPROJETO PIBID-EJA INTERDISCIPLINAR (LETRAS, PEDAGOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS)	72
4.1 Resultados do subprojeto PIBID-EJA Interdisciplinar	73
4.2 Análise das atividades do subprojeto na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.....	75
4.2.1 Sequência didática 1: Máscaras e rituais africanos	79
4.2.2 Sequência didática 2: Mitos de Araraquara	84
4.2.3 Sequência didática 3: Meio ambiente e as cobras mamadoras	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha carreira docente no ano de 2008 em uma escola pública de ensino fundamental do município de Catanduva-SP. Naquela ocasião, ingressei na docência em matemática para estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Meu primeiro contato com uma sala de aula como professor ocorreu de forma inesperada, já que, durante todo período da graduação, trabalhei na área administrativa e comercial. Após concluir o curso de Licenciatura Plena em Matemática, obtive aprovação em um processo seletivo simplificado, o que me oportunizou assumir cinco turmas dos anos finais de ensino fundamental por um período aproximado de nove meses.

Meus primeiros passos da jornada profissional no magistério foram marcados por inúmeros desafios e, nesse percurso, pude identificar, em diálogos com professores iniciantes no magistério, a vivência de experiências de dificuldades iniciais comuns às minhas, tais como:

a) dificuldades de entrosamento, integração e socialização com o grupo de professores da unidade escolar de ingresso;

b) dificuldades de organização pedagógica para execução de tarefas docentes, tais como: preenchimento de diários de classe, elaboração de relatórios de acompanhamento e evolução das aprendizagens dos estudantes, organização de informações e de identificação das lacunas de aprendizagem dos estudantes, planejamento de estratégias voltadas para a superação das dificuldades desses sujeitos;

c) dificuldades de elaboração e utilização de ferramentas de planejamento pedagógico, como planos de aula, planejamentos de ensino;

d) dificuldades de aceitação dos estudantes e da comunidade escolar mediante a chegada e ingresso como professor temporário, substituto ou professor ingressante recém-formado.

Durante o processo inicial de integração e início da profissionalização docente, algo me chamou atenção: na maioria dos diálogos com professores e funcionários das escolas, havia a preponderância de ideias negativas em relação à minha permanência na área da educação. A maioria das pessoas me incentivava a uma troca imediata de área profissional, o que justificava com argumentos relacionados à baixa remuneração recebida pela categoria, a não valorização dos cargos de magistério por parte da sociedade e a opiniões pessoais que relacionavam à minha então juventude a uma necessária busca de ascensão profissional por

uma via mais rápida e compensatória do que a oferecida pela carreira docente.

Continuamente, nos espaços pedagógicos e em reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), vivenciei situações em que os discursos eram desmotivantes e que em pouco contribuíam para a compreensão da realidade escolar e para a construção do meu perfil profissional docente. Diante de tal realidade, passei a refletir sobre o quanto essas primeiras vivências dos professores iniciantes dentro das escolas públicas brasileiras poderiam ser diferentes. Essas ponderações do início da minha carreira sempre permearam meus pensamentos e, nos últimos sete anos, tornaram-se ainda mais corriqueiras, uma vez que trabalhei com diversos estagiários dos cursos de licenciatura de universidades públicas e privadas e, nessas ocasiões, busquei oferecer-lhes experiências diferentes daquelas que havia vivenciado no passado.

Entre os anos de 2014 e 2018, passei a atuar como Professor Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), e a participar como Professor Mentor do Programa Híbrido de Mentoria (PHM), promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Essas experiências me permitiram retomar algumas indagações que me inquietavam no início da carreira e que, por se fazerem presentes na atualidade, direcionaram-se para esta pesquisa no afã de encontrar respostas para alguns questionamentos, tais como:

- a) A atual forma de organização dos cursos de licenciatura das universidades tem conseguido preparar os graduandos para o exercício da docência?
- b) Qual papel as universidades e as escolas públicas brasileiras tem desempenhado no processo de formação dos profissionais da educação?
- c) Como estão sendo encaminhados e recebidos nas escolas públicas os licenciandos que se encontram nas etapas de Estágio Curricular Supervisionado?
- d) Como estão ocorrendo o ingresso e a integração dos professores iniciantes nas escolas públicas brasileiras?

Vale ressaltar que esses questionamentos datam de anos anteriores, mas que se tornaram ainda mais inquietantes e oportunos para mim nos últimos trinta meses, período em que todos vivenciamos a crise sanitária causada pela pandemia do Covid-19. Como se sabe, as inúmeras dificuldades enfrentadas pelo país no combate à pandemia impactaram diretamente no setor educacional e deixaram ainda mais evidentes as desigualdades sociais do Brasil.

No que se refere à formação de professores, atualmente trabalhando na gestão escolar de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, acompanho os desafios

enfrentados pelos coordenadores dos cursos de graduação de universidades públicas e privadas, como também os reveses enfrentados pelos docentes responsáveis pelas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado. Assim, tenho acompanhado e vivenciado junto a esses profissionais os dilemas de organização das etapas finais dos cursos de graduação, principalmente no que se refere às experiências de estágio.

Considero que o contexto emergencial, de proteção e preservação da vida, em que houve no país a adesão em massa ao ensino não presencial, a implementação abrupta de aulas remotas e o consequente fechamento parcial das escolas dificultaram ainda mais as vivências dos licenciandos nas escolas. No entanto, é fato inconteste que a inserção de estagiários nas escolas públicas e/ou privadas sempre foram desafiadoras, de modo que a situação pandêmica apenas intensificou o quadro de recusa de inserção desses sujeitos em formação nas dinâmicas escolares e nos espaços pedagógicos.

Atuando na gestão escolar como Professor Coordenador Pedagógico (PCP) entre 2017 e 2021, por diversas vezes, vivenciei inúmeras situações em que se procurou obstar a participação dos licenciandos nas atividades de acompanhamento e desenvolvimento das ações pedagógicas de ensino remoto. Os motivos de impedimento para a participação dos graduandos em tais atividades eram, em geral, justificados pela não concordância dos docentes das instituições de ensino. A maioria dos profissionais de ensino manifestava preocupação e desconforto com a presença dos licenciandos nos espaços virtuais ou remotos de ensino.

Ademais, nas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que passaram a ser virtuais em razão da adoção do regime de teletrabalho, observei nos discursos dos professores argumentos que demonstravam a preocupação desses profissionais em terem que mediar situações de dificuldades na convivência remota entre os estagiários e os estudantes. Desse modo, em diversos momentos, testemunhei a apresentação de ressalvas dos professores que consideravam a participação dos estagiários nas atividades como uma forma de monitoramento contínuo de suas atividades pedagógicas. Com os discursos, compreendi que os empecilhos colocados para integração dos licenciandos nos espaços de ensino remoto esbarrava nas dificuldades dos professores com o uso dos recursos tecnológicos e na equicovada perspectiva de que, se aceitassem os estagiários nas suas salas de aulas remotas, estariam expondo ainda mais suas fragilidades profissionais.

Em contrapartida, havia alguns professores que argumentavam de forma diferente, já que vislumbravam a potencialidade de colaboração dos estagiários no desenvolvimento das propostas pedagógicas remotas, bem como a possibilidade de estabelecimento de parcerias

que pudessem, além de amenizar as dificuldades de ordem tecnológica dos professores, aprimorar e enriquecer as experiências de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem remota.

Atualmente, trabalho como Diretor de Escola de um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de Sorocaba-SP. Desse modo, continuo acompanhando o desenvolvimento acadêmico de estagiários do curso de Pedagogia. Busco acolher e possibilitar experiências significativas de aproximação e integração a realidade escolar a esses sujeitos, procedendo da mesma maneira no trabalho com professores iniciantes, temporários, substitutos e professores experientes.

Com meu estudo, pretendo demonstrar que, embora a universidade e a escola pública exerçam papel fundamental na formação dos professores, essas duas esferas não podem ser consideradas as únicas instituições responsáveis pelo desenvolvimento dos saberes docentes. Acredito não ser possível limitar o processo de formação de professores a um intervalo de tempo, uma vez que estamos em contínuo ciclo de aprendizagem, desenvolvimento, formação e humanização, num processo que vai muito além da formação inicial e continuada.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação de professores no Brasil aumentou consideravelmente nos últimos anos. Segundo Martins (2010), a partir do final da década de 1970, os debates em torno dessa temática se ampliaram e, nas décadas de 1980 e 1990, assumiram maior dinamismo. O autor ressalta que, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, tais discussões tornaram-se ainda mais prementes.

Martins (2010) explica que existem inúmeras possibilidades de se abordar a formação de professores. O autor compreende esse fenômeno como síntese de múltiplas determinações, fazendo críticas a respeito das políticas educacionais de formação de professores que reduzem esse processo ao trabalho realizado pelas universidades. Há, assim, o entendimento de uma visão limitada que condiciona os problemas da formação de professores apenas ao âmbito interno das instituições de nível superior. Essa visão, por sua vez, superestima o papel do curso de licenciatura na formação dos futuros professores ao desconsiderar a história, a trajetória social e escolar desses sujeitos. Comumente, crê-se que o processo de formação se inicia tão somente na ocasião do ingresso no curso de licenciatura ou graduação, desconsiderando-se os determinantes das relações interpessoais, familiares e socioeconômicas em que esses sujeitos já estavam inseridos.

Seguindo nessa linha, a Pedagogia Histórico-Crítica considera a formação de professores como um processo Histórico-social no qual os sujeitos são formados a partir do momento em que começam a participar da vida social, estabelecendo relações e apropriando-se da cultura. Desse modo, para se refletir sobre o processo de educação e formação de professores no contexto da sociedade capitalista numa abordagem dialética, é necessário considerar a totalidade em que essa formação se insere e na qual adquire pleno significado.

Segundo Vieira Pinto (2000, p. 51), “A educação é um fenômeno social total. Para entendê-la, é indispensável empregar a categoria de totalidade”. Nessa ótica, não se pode interpretar ou planejar qualquer processo educacional sem se levar em conta todo o conjunto de valores reais (sociais) que sobre ele influem e dos efeitos gerais que dele resultam sobre os demais aspectos da realidade social:

A educação é parte de um conjunto de interações e de interconexões recíprocas e não pode ser dissociada dele, tratada isoladamente. É parte de um todo, porém este todo sendo um processo, só a noção de totalidade permite compreender a interação de cada parte com as demais, pois não se trata de um todo estático, e sim de uma

realidade total em movimento, na qual a alteração de qualquer elemento influi sobre todos os demais. (VIEIRA PINTO, 2000, p. 51).

Evidencia-se, portanto, que essa visão de totalidade é essencial para uma melhor compreensão da problemática estudada, visto que, para analisar a formação inicial de professores a partir de uma perspectiva dialética, é preciso um esforço de ruptura com os paradigmas hegemônicos nesse campo, sustentados pelo formalismo lógico.

A pesquisa que resultou na presente tese procurou focalizar um processo específico de formação de professores ocorrido entre 2014 e 2018 em uma escola pública de Educação de Jovens e Adultos, através do subprojeto EJA/Interdisciplinar focado nas mitologias grega, nas africanas e indígenas, inserido em um programa mais amplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Capes. O desafio foi analisar esse momento específico, abordando suas características peculiares e, ao mesmo tempo, relacionando-o com o contexto desse programa mais geral e com as contribuições do referencial teórico adotado.

1.1 Definição do problema de pesquisa

A necessidade que motivou a pesquisa foi compreender: como a Pedagogia Histórico-Crítica poderia contribuir para a formação de professores no contexto de um subprojeto do PIBID, voltado para Educação de Jovens e Adultos.

1.2 Objetivos

1) Objetivo Geral

Analisar um subprojeto do PIBID/Unesp no intuito de identificar aproximações entre as atividades realizadas pelo futuros professores no seu processo formativo e os pressupostos teóricos-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

2) Objetivos Específicos

- a) Elaborar um breve Histórico do PIBID a fim de contextualizar sua criação e desenvolvimento, destacando a participação da Universidade Estadual Paulista – Unesp no programa;
- b) Analisar um subprojeto do PIBID/Unesp desenvolvido em uma escola pública de Araraquara no período 2014-2018, apontando suas possíveis contribuições para a formação

de professores com uma visão educacional mais próxima da Pedagogia Histórico-Crítica;

c) Analisar três sequências didáticas produzidas por bolsistas PIBID desse subprojeto, em conjunto com docentes da escola e coordenadores, buscando identificar nas atividades desenvolvidas alguns elementos que denotam essas aproximações aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

1.3 Metodologia e estrutura do trabalho

A Análise Documental foi considerada como base de apoio para a presente investigação. Assim como afirma Marin, (2001), a adequação e relevância desse percurso, bem como os aspectos metodológicos de análise nessa perspectiva, têm sido evidenciados por diversos autores. Para Gil (2010), a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens, não apenas pelo seu baixo custo, mas também pelo fato dos documentos serem considerados uma fonte rica e estável de dados: “Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (GIL, 2010, p. 46). Outra vantagem apontada pelo autor é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa, o que, no contexto de realização desse estudo, precisou ser devidamente considerado, haja vista a necessidade de medidas de isolamento e distanciamento social impostos pela pandemia do Covid-19.

Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) descrevem a Análise Documental como sendo “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Para os autores, o uso de documentos em pesquisas possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, sendo que “a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais” (SÁ SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p. 2).

Cellard (2008, p. 295) aponta que os documentos são insubstituíveis em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, uma vez que eles representam a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Todavia, para o autor, a qualidade e a validade de uma pesquisa resultam em boa parte das preocupações de ordem crítica tomadas pelo pesquisador:

De modo mais geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise. Deve-se desconfiar de uma análise que se baseia numa pesquisa pobre, na qual o pesquisador só considera alguns elementos de contexto e uma documentação limitada, visando formular explicações sociais. Uma análise confiável tenta cercar a questão, recorrendo a elementos provenientes,

tanto quanto possível, de fontes, pessoas ou grupos representando muitos interesses diferentes, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser. (CELLARD, 2008, 305).

Segundo Cellard (2008), é necessária uma abertura de espírito diante dos dados potenciais para que o pesquisador possa explorar diferentes pistas teóricas, buscando, por meio dos questionamentos iniciais, apresentar explicações originais para a problemática estudada. De acordo com tal entendimento, foi desenvolvida a presente pesquisa, embasada em diferentes fontes documentais com vistas à análise do objeto estudado.

A revisão de literatura foi feita ancorada em levantamentos de obras e textos que tratam sobre a temática do trabalho educativo e da formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como de produções bibliográficas que versam sobre o PIBID enquanto política pública de formação docente.

Foram pesquisadas teses e dissertações nos repositórios e nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) com o fito de se encontrarem pesquisas que discutissem as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Nesse contexto, foram encontradas 375 pesquisas com o termo “PIBID” no título, 285 dissertações e 90 teses. Refinando-se as buscas com a associação “PIBID” ao termo “Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)”, foi encontrado apenas um trabalho, a dissertação intitulada “*O PIBID Química em questão: A Pedagogia Histórico Crítica na formação dos (as) licenciandos (as) em Química da UFBA*”, de autoria de Tereza Cristiane Souza da Cruz, defendida em 2019, pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Refinando-se mais uma vez as buscas no repositório da BDTD, e associando-se “PIBID” ao termo “Estágio”, também foi encontrado apenas um trabalho, a dissertação intitulada “*A formação docente: PIBID e o estágio supervisionado*”, defendida em 2015, de autoria de Regina Célia Cola Rodrigues, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.

No prosseguimento à pesquisa bibliográfica nos repositórios digitais, realizou-se um levantamento de pesquisas disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES realizadas nos últimos dez anos (2012-2022). As buscas a partir do termo “PIBID” no título indicaram 1197 resultados, a saber: 1170 artigos, 19 conjuntos de dados, 5 dissertações, 1 artigo de jornal, 1 ata de congresso e 1 capítulo de livro. Num refinamento das buscas nesse repositório

e associando “PIBID” ao termo “Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)”, não foram encontrados resultados. Já na busca com os termos “PIBID” e “Estágio”, foram encontrados 15 resultados, sendo os 15 de artigos publicados em revistas científicas. Não foram encontradas teses com os filtros “PIBID” e “Estágio” associados nesse repositório de buscas.

No levantamento bibliográfico, ficou evidente o reduzido o número de estudos que relacionam o PIBID com a Pedagogia Histórico-Crítica, observando-se, assim, uma flagrante lacuna de produções científicas, o que evidenciou a necessidade de se expandir conhecimento nessa área. Como a análise documental foi o percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento deste estudo qualitativo, recorreu-se a Marin (2001) para apresentar suas etapas.

Segundo o autor, para uma melhor organização do processo de investigação ancorado na análise documental, é possível e viável a criação de um roteiro que possa auxiliar o trabalho do pesquisador e permitir uma melhor organização do material a partir de uma análise inicial: “Com isso podemos balizar o andamento do trabalho, se as respostas estão sendo fornecidas, ou não; se há interesse de ampliação nas buscas de fontes, ou não; se há muitos elementos de detalhe [...]” (MARIN, 2001, p. 3). O autor sustenta que a existência de uma pré-análise registrada possibilita economia de tempo e de esforço, o que, nesse contexto, otimiza as demais etapas de investigação, ou seja, as descrições e análises. Consideradas tais orientações, segue o modo como se desenhou o roteiro de análise documental, bem como as etapas da presente investigação:

- a) Revisão de literatura: levantamentos de obras e textos que tratam sobre a temática do trabalho educativo e da formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.
- b) Análise documental: levantamento dos documentos Históricos, das chamadas públicas e editais do PIBID, das legislações e de estudos recentes do programa de indução à docência.
- c) Análise do material “*Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*”, publicado pela Fundação Carlos Chagas (FCC).
- d) Análise do Manual Didático “*Os Mitos Gregos e Africanos na Educação de Jovens e Adultos*”, organizado pela equipe do subprojeto interdisciplinar.
- e) Análise do acervo geral do subprojeto: relatórios de resultados e produções internas, seleção e análise das atividades e sequências didáticas elaboradas pelos bolsistas.

A tese foi organizada com a seguinte estrutura:

A primeira seção expõe os fundamentos teóricos da pesquisa, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), onde discorre-se sobre o trabalho educativo como elemento-chave para

discussão da temática da formação de professores.

A segunda seção ocupa-se do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): descrição de sua estrutura e seu panorama organizacional. Na sequência, há um breve Histórico da institucionalização e desenvolvimento do programa, bem como a apresentação, a descrição e análise do material “*Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*” publicado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), processo que visou à compreensão global do programa. A seguir, discorre-se sobre a trajetória geral do PIBID com destaque ao seu contexto de resistência frente às tentativas de descontinuação do programa. O capítulo é finalizado com a História do PIBID na UNESP, contextualizando a histórica atuação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho na formação de professores para atuação na educação básica.

Na terceira seção apresentam-se os resultados da análise do subprojeto interdisciplinar EJA por meio de apontamentos gerais. Nessa seção consta também uma síntese conceitual baseada na discussão desenvolvida por Saviani (1985) em relação à orientação metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), com o objetivo de fundamentar as análises nos aportes dessa perspectiva teórica. Nas observações das atividades e sequências didáticas, procura-se identificar e apontar em qual/is momentos nos aproximamos dos pressupostos dessa pedagogia. Ademais, são abordadas três sequências didáticas que representam os principais momentos metodológicos do subprojeto: apresentar e trabalhar com os mitos nas salas de aulas, problematizar os conteúdos por meio dos mitos e articular a mitologia ao processo educativo, de forma a potencializar a aprendizagem dos conteúdos.

Nas considerações finais, são abordadas as contribuições do presente estudo, promovendo um resgate de alguns dilemas da formação de professores. Assevera-se a necessidade de se analisar esse fenômeno síntese de múltiplas determinações por meio de uma abordagem crítica e dialética. Ao final, são apontadas as contribuições do estudo para a formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

2. TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE ATUAL

O trabalho docente, quando analisado à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, pode ser compreendido por intermédio da discussão sobre a natureza e especificidade da educação elaborada por Dermeval Saviani (2012). Em seus textos, o autor constrói uma linha argumentativa na qual a educação é entendida como um fenômeno próprio dos seres humanos e relacionando esta, com o processo de trabalho. Para Saviani, a educação é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo do trabalho, ou seja, é ela própria um processo de trabalho.

Ancorado nessa premissa, o autor reconhece a relação entre educação e trabalho e indica que o processo de produção da existência humana implica inicialmente na garantia de sua subsistência material com a consequente produção de bens materiais. Nesse sentido, distingue trabalho material de trabalho não material, situando a educação nesta última categoria:

Tais aspectos [ciência, ética e arte], na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades (SAVIANI, 2012, p.12).

Ao indicar a educação enquanto um processo de trabalho, Saviani (2012), faz considerações importantes. A princípio, discute a natureza da educação e do trabalho educativo situando esses dois elementos no âmbito do trabalho não material. Ao abordar a especificidade do trabalho educativo, o autor define este como a produção em cada indivíduo do que a humanidade produziu Histórico e socialmente:

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012, p.13).

Portanto, o trabalho educativo, proveniente do campo dos conceitos, do conhecimento, das ideias, dos valores, das atitudes, é definido como a produção da humanidade nos

indivíduos de modo direto e intencional. Nesse sentido, a educação e o trabalho educativo são essenciais para produzir a humanidade em cada indivíduo que, embora já nasçam humanos necessitam, ao longo da vida, completam o seu processo de humanização.

Nessa égide, o processo de humanização dos indivíduos é visto como o desenvolvimento das capacidades dos seres humanos para realizar atividades que lhe são próprias. E, nessa perspectiva, destaca-se o trabalho, característica específica dos seres humanos enquanto vertente para discutir a produção da humanidade nos seres humanos, compreendendo, a humanização como requisito necessário para que os indivíduos possam trabalhar e produzir.

Dessa forma, o trabalho, especificamente o trabalho educativo, é a chave para discussão da temática da formação de professores, visto que esses profissionais são seres humanos em processo de humanização que se tornam trabalhadores da área da educação. Aliás, em se tratando do trabalho do professor, é fato inconteste que este se difere do trabalho dos demais profissionais, já que não produz um produto ou bem material. Tal preceito é evidenciado nos escritos de Saviani (2012), na discussão da educação e na produção do trabalho não-material.

Para Saviani (2012), a educação não se reduz ao ensino. Antes, porém, é um aspecto da educação que participa da natureza própria do fenômeno educativo. A fim de explicar suas considerações, o autor discorre sobre a escola como espaço do conhecimento elaborado, do saber sistematizado, da cultura erudita e indica que a produção do trabalho do professor nesse espaço se apresenta como sendo a aula:

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 2012, p.12).

Saviani (2012) sustém que a atividade de ensino, a aula, é o produto do trabalho do professor, de forma que traz à tona também a concepção de que o trabalho educativo gera um produto que não se separa do seu produtor, visto que a aula é produzida pelo professor ao mesmo tempo em que ela é consumida pelo aluno. Nessa perspectiva, é necessário considerar que do ponto de vista do trabalho do professor, o produto “aula”, pode se separar e se materializar no aluno, podendo inclusive ser consumida a posteriori. O avanço das tecnologias e das ferramentas de registro da informação e comunicação tornou possível separar a produção e o consumo da aula, o que tem feito com que a aula do professor se torne,

além do produto do seu trabalho, também uma mercadoria, um produto que pode ser comercializado.

Por outro lado, segundo Mazzeu (2021), a aula não pode ser considerada o produto principal do trabalho do professor, mas um produto intermediário. Isso porque o professor não trabalha apenas para produzir suas aulas, mas para que, por meio delas, seja possível humanizar os seus alunos. Nesse sentido, o produto final do trabalho daquele se relaciona com a transformação da natureza deste, o que Saviani (2012) aponta que ocorre quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza:

A expressão "segunda natureza" me parece sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas se passam como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático (SAVIANI, 2012, p.19).

Nessa ótica, o processo educativo é realizado para que se crie no aluno uma segunda natureza. À vista disso, quando o professor trabalha de forma intencional e sistemática no desenvolvimento de determinados conteúdos e conceitos, a sua atividade de ensino tem como foco transformar a natureza do aluno, ou seja, a maneira como esse sujeito pensa e se desenvolve. De certa forma, essa é uma transformação que o trabalho docente produz no aluno, na medida em que a atividade de ensino objetiva converter o pensamento empírico que a sociedade muitas vezes apresenta no cotidiano desses sujeitos, num pensamento mais elaborado, conceitual e científico.

Outrossim, a formação de professores é um fenômeno síntese de múltiplas determinações, compreendendo-a como um processo amplo e contínuo de aprendizado e desenvolvimento que se inicia desde o momento em que estes profissionais nascem. Este estudo se contrapõe a pressupostos do senso comum que, em geral, orbitam em torno da discussão e da narrativa de análise da formação de professores pautada apenas diante do processo formal e institucional que ocorre nos cursos de licenciaturas. Tais premissas desconsideram que os professores são seres Histórico-sociais que vivenciaram muitas experiências antes de chegarem na universidade e, que, após concluírem os cursos de licenciaturas e ingressarem em algum sistema de ensino, participam de cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento, de projetos de extensão, ou de pós-graduação, e realizam diversas outras ações formativas quem aprimoram o processo de formação docente, que não se iniciou nem se encerrou na universidade.

Álvaro Vieira Pinto (2000), em consonância com o que foi abordado na introdução deste trabalho, corrobora com a ideia de que a formação do professor se inicia desde o momento em que esse sujeito nasce. Acreditar que apenas outro educador educa um educador é considerado pelo autor um pensamento ingênuo. Para o estudioso, é a sociedade que forma todos os educadores:

O educador deve compreender que a fonte de sua aprendizagem, de sua formação, é sempre a sociedade. Mas esta atua de dois modos: um, indiretamente, mas que aparece ao educando (futuro educador) como direto (pois é aquele que sente como ação imediata): é o educador, do qual recebe ordenadamente os conhecimentos. E outro, diretamente, ainda que apareça ao educando (futuro educador) como indireto, pois não o sente como pressão imediatamente perceptível: é a consciência, em geral, com o meio natural e humano no qual se encontra o homem e do qual recebe os estímulos, os desafios, os problemas que o educam em sua consciência de educador (VIEIRA PINTO, 2000, p. 109).

Para Vieira Pinto (2000), em cada etapa do desenvolvimento social, o conteúdo e a forma da educação que a sociedade dá a seus membros vão mudando de acordo com os interesses gerais de tal momento. Portanto, numa perspectiva crítica, não se pode separar a formação do professor das relações sociais, dos embates políticos e ideológicos que esses sujeitos travam durante suas carreiras. Nesse sentido, fica evidente que os profissionais da educação vão se formando a partir dos processos Históricos e sociais que vivenciam. E são justamente os estímulos, os desafios e os problemas que vão se apresentando na vida desses sujeitos que contribuem para a formação de sua consciência profissional.

A formação de professores precisa, desse modo, ser analisada numa perspectiva crítica que percebe os determinantes Históricos-sociais desse processo, decorrentes da luta de classes na sociedade capitalista. Por isso, refuta-se a visão ingênua (não crítica) que compreende a formação dos professores apenas do ponto de vista técnico, resultante dos cursos de licenciatura, dos programas de pós-graduação e dos currículos. À vista disso, considera-se impossível separar a dimensão técnica, política, ideológica dos processos de formação de professores, dimensões estas entendidas como um processo amplo de formação humana.

Demerval Saviani, no artigo “Formação de professores: aspectos Históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro”, publicado em 2009 pela Revista Brasileira de Educação, traz uma coerente discussão sobre os dilemas da formação de professores na atualidade. Nessa visão, existem dois modelos contrapostos de formação de professores:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p.148-149).

Para Saviani (2009), a questão da formação de professores é atravessada por vários dilemas. Se, por um lado, a universidade historicamente tem se preocupado em oferecer o modelo formativo dos conteúdos culturais-cognitivos; por outro, essa instituição já tem conseguido reconhecer que a formação dos professores não se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento dos cursos que oferece.

Quando discute o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, o autor explica que a formação pedagógico-didática é considerada decorrente do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço’. Saviani pontua que esse modelo se contrapõe ao modelo pedagógico-didático:

[...] a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p.148-149).

Segundo Saviani (2009), historicamente, o primeiro modelo predominou nas universidades e instituições de ensino superior que se encarregaram da formação de professores secundários, e o segundo modelo prevaleceu nas Escolas Normais, ou seja, na formação de professores primários. E, nessa perspectiva, o autor faz uma crítica ao currículo formativo dos cursos de formação de professores da escola secundária pelo fato de entender que são centrados nos conteúdos culturais-cognitivos e não dispensam a devida preocupação ao preparo pedagógico-didático.

Ocorre que esses dois modelos não dão conta da formação necessária ao enfrentamento dos problemas da prática pedagógica, sendo fundamental dentro de uma abordagem Histórico-Crítica buscar caminhos para integrar dialeticamente o estudo dos conteúdos próprios de cada disciplina e área do conhecimento e a elaboração das formas mais adequadas para que cada educando assimile esses conteúdos dentro das condições espaço-temporais em que o ensino ocorre. O subprojeto EJA/Interdisciplinar do PIBID procurou avançar nessa direção, dentro das condições específicas traçadas por esse programa da Capes, cuja configuração é abordada a seguir.

3. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

3.1 Levantamento da produção bibliográfica

O quadro a seguir traz os resultados do levantamento bibliográfico de pesquisas sobre o PIBID disponíveis nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Portal de Periódicos da CAPES realizadas nos últimos dez anos (2012- 2022), de acordo com os descritores acima mencionados “PIBID”, “PIBID” + “Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)” e “PIBID” + “Estágio”:

Quadro 1: Levantamento bibliográfico de pesquisas sobre o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado disponíveis no portal de periódicos da CAPES, nos últimos dez anos (2012-2022).

Ano	Tipo	Título	Autor	Instituição/ Revista
2019	Dissertação	O PIBID Química em questão: A Pedagogia Histórico Crítica na formação dos(as) licenciandos (as) em Química da UFBA.	Tereza Cristiane Souza da Cruz	UFBA
2015	Dissertação	A formação docente: PIBID e o estágio supervisionado.	Regina Célia Cola Rodrigues	PUC-SP
2021	Artigo	Formação docente inicial, estágios supervisionados e PIBID em tempos de pandemia.	Valéria Bussola Martins	MACKENZIE Revista Todas as Letras.
2021	Artigo	Reorganização Curricular da disciplina de Estágio: Em questão o Pibid e a Residência Pedagógica	Cristiane R.. Rocha, Jacira Helena V. P. Assis, Sandra N.	ANFOPE Revista Formação em Movimento

			Sousa.	
2019	Artigo	Análise da contribuição do PIBID e do estágio curricular na identidade docente de licenciados do curso de ciências biológicas da FAEC/UECE.	Cintia R. Fernandes e Fabrício Sudério.	UEOP Revista Educere et Educare.
2019	Artigo	Contribuições do estágio supervisionado e do PIBID na formação de professores de matemática.	Danielly F. Santana, Rosana M. Matiuzzi, Dilza Côco.	IFES Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica.
2019	Artigo	Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência.	Camile B. Moraes, Mara Eugênia R. Guzzi, Luciana Passos Sá.	UNESP Revista Ciência & Educação (Bauru).
2019	Artigo	A vivência do estágio supervisionado e as contribuições do PIBID para a formação dos licenciandos em Ciências: Biologia e Química.	Mayana G. P. Souza, Renato A. Lima	UFTM Revista Iniciação & Formação Docente
2019	Artigo	O papel do PIBID em diferentes ações do estágio curricular supervisionado: perspectivas de futuros professores	André Rodrigues, Paulo H. Rodrigues, Márcia C. T.Cyrino.	UEL Jornal Internacion alde Estudos em Educação Matemática.
2018	Artigo	Potencialidades reflexivas para a formação inicial a partir do PIBID e do Estágio.	Fernanda K.Silva, Franciele G. Oliveira, Alan	EAAR Editorial Authors and Associated

			H. Matos.	Researchers. Laplage Em Revist.
2018	Artigo	De São Paulo à Porto Alegre: Reflexivivenciando a troca de experiências entre PIBID e estágios de licenciatura na busca da Formação de bons professores.	Nestor A. Kaercher, Jorge L. B. Silva	UFRGS Revista Eletrônica Para Onde!?
2016	Artigo	O PIBID de Geografia contribuindo com o estágio supervisionado.	Raissa O. Nunes, Roberto Greco.	UEMC Revista Cerrados
2015	Artigo	Estágio supervisionado e o PIBID na formação docente: experiências que se complementam	Maria Beatriz P. Machado, Lara M. Reginato	UFG Revista OPSIS
2015	Artigo	Experiências formativas na graduação: Estágio e PIBID.	Gislene Camargo	UNISUL Revista Memorare
2013	Artigo	Em meio ao Pibid e aos estágios de docência – da escrita na leitura	Lisete R. Bampi, Francisco Moellwal, Gabriel D. Camargo, Fernanda Ketterman	UNICAMP Revista Zetetiké
2013	Artigo	Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do Ensino de História.	Carla Beatriz Meinerz	UNISINOS Revista Latino- Americana de História.
2013	Artigo	Formação de professores em história no tempo presente:	Véra L. M.	UNISINOS Revista Latino-

		Estágios de docência e Pibid – quais conexões?	Barroso	Americana de História.
--	--	---	---------	---------------------------

Fonte: Elaboração Própria.

A dissertação intitulada “*O PIBID Química em questão: A Pedagogia Histórico Crítica na formação dos (as) licenciandos (as) em Química da UFBA*” – defendida em 2019, de autoria de Tereza Cristiane Souza da Cruz, pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA), produzida em nível de mestrado acadêmico – teve como objetivo investigar a apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) pelos licenciandos (as) bolsistas do programa PIBID/Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por meio das ações realizadas nas escolas. Como resultado de sua pesquisa, a autora constatou que o PIBID/Química se constituiu num programa relevante, com grandes potencialidades para a formação de professores, tanto pelas experiências que proporciona quanto por apresentar novos aportes teórico-metodológicos, como a teoria crítica PHC.

A autora concluiu também que a relação teoria-prática, à luz dos pressupostos teóricos da PHC, permite que o PIBID complemente a formação dos licenciandos dentro de uma perspectiva crítica, voltada para novas concepções de mundo. O estudo indica que, para os bolsistas de iniciação à docência, a compreensão dessa teoria foi eficiente para prepará-los como docentes mais críticos, pois consideram que o uso da PHC nas ações de trabalho docente possibilitou o ensino de química com criticidade. Entenderam, assim, que houve promoção de novas mediações do conhecimento científico com o contexto social, pensando na transformação social.

A dissertação intitulada “*A formação docente: PIBID e o estágio supervisionado*” – defendida em 2015, de autoria de Regina Célia Cola Rodrigues, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, produzida em nível de mestrado acadêmico – teve como objetivo analisar as concepções que norteiam o Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto atividade de iniciação docente. Como resultado de sua pesquisa, a autora constatou que o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado apresentam semelhanças em relação aos princípios estruturantes: conexão entre teoria e prática, a pesquisa como estratégia de reflexão na e sobre a ação, aproximação das instituições formadoras IES e Escolas Públicas de Educação Básica e desmistificação da cultura de superioridade de uma sobre a outra e elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A autora concluiu que o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado cumprem funções relevantes na formação dos futuros professores, visto que, ao inserir os licenciandos no contexto real de atuação profissional, ou seja, na Escola Pública de Educação Básica, possibilita a superação do tradicional distanciamento entre a teoria e práticas pedagógicas, o que, na perspectiva da autora, aproxima o diálogo da pesquisa acadêmica com a prática pedagógica.

O artigo “Experiências formativas na graduação: estágio e Pibid” – de autoria de Gislene Camargo, publicado pela Revista *Memorare* da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unisul) em 2015 – propõe-se a compreender o que os acadêmicos que participam do Pibid pensam a respeito da sua inserção na escola por meio do estágio obrigatório e por meio do Pibid. A autora analisa diferenças e semelhanças que se estabelecem entre o Pibid e os estágios obrigatórios com o propósito de compreender as contribuições que esses dois espaços formativos oferecem em relação à iniciação à docência. Em seus resultados, retoma os objetivos institucionais do Pibid, dos estágios e às Diretrizes do curso de Pedagogia e argumenta que, para a maioria dos bolsistas do Pibid, os diferenciais do programa dizem respeito ao acompanhamento contínuo e a permanência na escola em um prazo mais longo. Nas considerações finais, a autora aponta como desafio a criação de propostas alternativas de articulação entre o Pibid e o Estágio Obrigatório.

No artigo “Potencialidades reflexivas para a formação inicial a partir do PIBID e do Estágio” – de autoria de Fernanda K. Silva, Franciele G. Oliveira, Alan H. Matos, publicado pela Editorial Authors and Associated Researchers (EAAR), *Laplage Em Revist* em 2018 – aponta-se como objetivo do estudo a compreensão das concepções dos estudantes sobre o processo formativo inicial vivenciado na Universidade a partir do PIBID e do Estágio Supervisionado. A pesquisa não foca na comparação dos programas, mas busca analisar as potencialidades de cada um para a reflexão sobre a formação docente. Os resultados foram analisados e interpretados à luz da perspectiva dialógica bakhtiniana da linguagem.

Na perspectiva desse referencial, ficou evidente que há entre os estudantes uma ideia de que no PIBID há maior contato com a realidade da escola pública em detrimento dos estágios que isso está relacionado ao fato de que no PIBID todas as ações, desde o planejamento até as intervenções são coletivas. Nas considerações finais, os autores apontam que há uma preferência maior pelo PIBID por parte dos estudantes. Para eles, tal preferência relaciona-se a diferentes âmbitos: perceber a realidade escolar; relacionar teoria aprendida com prática vivenciada; perceber que é possível trabalhar na escola apesar das condições estruturais da mesma, dentre outros. Concluem que os estágios devem propiciar um exercício

docente de modo mais contundente e sistematizado na busca da aquisição da cultura profissional junto a professores, supervisores e orientadores, por meio da observação e valorização da importância do trabalho realizado dialogicamente.

O artigo “O papel do PIBID em diferentes ações do estágio curricular supervisionado: perspectivas de futuros professores” – de autoria de André Lima Rodrigues, Paulo Henrique Rodrigues e Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino, publicado pela Revista *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, em 2019 – apresenta como objetivo central a análise das influências das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Matemática (PIBID) nas diferentes fases do Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado (ECS). A pesquisa é qualitativa de cunho interpretativo e partiu de entrevistas realizadas com estudantes pibidianos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Os resultados do estudo revelam que as discussões presentes nas etapas do ECS permitiram, ao articular teoria e prática, num aprofundamento de conhecimentos necessários aos futuros professores, evidenciar a necessidade de se valorizarem as políticas públicas de inserção de futuros professores na Educação Básica, como o PIBID, que potencializam aspectos importantes da formação de professores de Matemática. Nas considerações finais, os autores apontam a existência de influências das ações do PIBID nas diferentes fases do Estágio Supervisionado, nomeadamente a possibilidade de refletir a respeito dos seguintes aspectos: do estar na sala de aula, dos conteúdos matemáticos, dos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática, do papel do professor nesses processos e das ações do professor.

No artigo “Formação docente inicial, estágios supervisionados e Pibid em tempos de pandemia”, de autoria de Valéria Bussola Martins, publicado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), em 2021, a autora apresenta um texto onde são descritas as alterações necessárias para que os alunos de licenciatura em Letras pudessem ministrar aulas remotas de Língua Portuguesa para estudantes da educação básica, bem como as dificuldades e os benefícios para a formação docente inicial dentro desse contexto. Nos estudos, trazem como resultados indicativos de que o PIBID permite que o graduando tenha uma vivência real de sala de aula às vezes diferente da vivência que o estágio supervisionado proporciona, o que oportuniza ao licenciando uma vivência com uma turma na qual desenvolve atividades e projetos previamente pensados e preparados. Nesse sentido, há o surgimento de uma prática docente própria, e não copiada de outros mestres.

Nas considerações finais, a autora indica que os cursos de formação docente inicial

precisam formar os licenciandos para os múltiplos contextos em que o professor pode atuar: ambiente presencial, a distância, remoto ou híbrido. O estágio supervisionado, como exposto, tem sido alvo de muitas discussões no ambiente acadêmico por parte dos professores que formam outros docentes e pelos próprios alunos, que passam por um processo, sistematicamente, árduo e desestimulante, já o PIBID oferta um caminho formador mais significativo para o futuro professor.

O artigo “Estágio supervisionado e o PIBID na formação docente: experiências que se complementam” – de autoria de Maria Beatriz P. Machado e Lara M. Reginato, publicado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), pela Revista OPSIS, em 2015 – as autoras traçam um comparativo entre as práticas de ensino e a compreensão do contexto escolar, propiciadas por meio do Estágio Supervisionado e da participação no PIBID. Para tanto, utilizam os memoriais das disciplinas de Estágio I e II, assim como o relatório de atividades desenvolvidas em atuação no PIBID.

No trabalho, é traçado um paralelo entre as diferentes experiências no qual fica evidente que o estágio supervisionado e a participação no PIBID possibilitam aos professores em formação a coesão entre teoria e prática, bem como a reflexão sobre o papel do professor. A autora conclui que o PIBID possibilita o saneamento de lacunas existentes na prática do estágio, além de viabilizar um contato mais profundo e reflexivo com a realidade escolar e o universo que a permeia e constitui.

No artigo “O PIBID de Geografia contribuindo com o estágio supervisionado” – de autoria de Raissa Oliveira Nunes, Roberto Greco, publicado pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), pela Revista Cerrados, em 2016 – os autores apresentam como objetivo do estudo entender a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e sua contribuição na formação inicial de professores de Geografia. Como resultado apresentam os dados de observação das intervenções no projeto PIBID e a aplicação de questionário a 25 estudantes que participaram do projeto PIBID (primeiro semestre) de 2014 e que cursavam a disciplina estágio supervisionado em períodos de regência.

Com o estudo, os autores apontam que o professor precisa investigar seu trabalho, sua formação e função social tendo em vista sua prática, pois concluíram que, quando conteúdos complexos são desenvolvidos paralelos à inventividade, resultam em aulas mnemônicas ou/e decorativas. Em suas considerações finais, apontam que o PIBID vem (re) significando o Estágio Supervisionado na Geografia por oportunizar, por meio de oficinas e monitoria, o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, além de auxiliar e dar suporte nas relações de trabalho. Para a autora, os estudos mostram que o PIBID auxilia na capacidade de

planejamento de aulas, no desenvolvimento de projetos e, principalmente, na capacidade de lidar com situações-problema no ambiente escolar, no desenvolvimento de estratégias metodológicas, além de estimular a pesquisa.

O artigo “Reorganização Curricular da disciplina de Estágio: Em questão o PIBID e a Residência Pedagógica” – de autoria de Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Jacira Helena do Valle Pereira Assis, Sandra Novais Sousa, publicado pela Revista Formação em Movimento em 2021 – apresenta como objetivo do estudo analisar as modificações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID e o lançamento do Programa de Residência Pedagógica, ambos voltados para a articulação entre conhecimentos acadêmicos e prática, bem como o debate sobre a reorganização curricular no âmbito das licenciaturas. A pesquisa analisa os novos editais e portarias do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e outras pesquisas da área.

Os resultados apontam que as inflexões do PIBID e o lançamento do Programa de Residência pedagógica não atendem às demandas de reestruturação da disciplina de Estágio Supervisionado, já que, na análise das estudosas, estas não superam a visão pautada na racionalidade prática que tem embasado tanto essa disciplina como o novo Programa. Nas considerações finais, concluem que a articulação entre teoria e prática necessita priorizar a formação de acadêmicos que tenham condições de analisar de forma crítica o campo educacional. Consideram que, durante e depois do período em que fica imerso na escola, o acadêmico necessita ter contato com conhecimentos teóricos que propiciem uma visão crítica e questionadora do status-quo, e não somente respondendo de forma conformadora e reprodutivista ao que o currículo oficial prescreve.

No artigo “Análise da contribuição do PIBID e do estágio curricular na identidade docente de licenciados do curso de ciências biológicas da FAEC/UECE” – de autoria de Cintia Rafaella Fernandes e Fabrício Bonfim Sudério, publicado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pela Revista Educere et Educare, em 2019 – os autores apresentam uma pesquisa com licenciados da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que tem como objetivo geral fazer um paralelo entre licenciados que vivenciaram experiências nas disciplinas de estágio e no PIBID e aqueles que tiveram vivência apenas nos estágios. Os participantes foram entrevistados pelos autores, que analisaram as falas e editaram num texto.

Na investigação, os entrevistados destacaram algumas falhas relacionadas ao estágio, dentre elas, a forma como o mesmo é desenvolvido e conduzido, além da pouca

disponibilidade de carga horária na escola. Quanto ao PIBID, os entrevistados reconheceram que o período em que o bolsista de iniciação à docência participa de vivências na escola é bem superior ao período em que participa no estágio. Nas considerações finais, os autores asseveram que o PIBID pode proporcionar uma formação diferenciada por meio da prática, preenchendo, de certa forma, algumas lacunas que ainda existem nos currículos dos cursos de licenciatura, sobretudo no que diz respeito aos estágios e à preparação dos estudantes para a prática docente.

O artigo “Contribuições do estágio supervisionado e do PIBID na formação de professores de matemática” – de autoria de Danielly F. Santana, Rosana M. Matiuzzi, Dilza Côco, publicado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, pela Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica, em 2019 – apresenta dados de uma pesquisa maior sobre formação docente, desenvolvida no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória. O texto objetiva discutir aprendizagens docentes de licenciandos em Matemática construídas em atividades do Estágio Supervisionado e de ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

A pesquisa é qualitativa, e o corpus é composto por relatórios escritos e outros textos elaborados por licenciandos que são analisados a partir de pressupostos teóricos de Bakhtin e Shulman. Os dados resultantes apontam que oportunizar diferentes experiências na escola e privilegiar diálogo e reflexões sobre elas favorecem a construção de conhecimentos da docência. Nas considerações finais, os autores indicam entender o PIBID como uma via de acesso ao ambiente escolar que oportuniza aos licenciandos momentos de observação, planejamento, ensino e aprendizagem numa dinâmica de reflexão crítica.

No artigo “Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência” – de autoria de Camile B. Moraes, Mara Eugênia R. Guzzi, Luciana Passos Sá, publicado pela UNESP-Campus Bauru, em 2019, pela Revista Ciência & Educação (Bauru) – as autoras analisam como as experiências formativas oferecidas por um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com ênfase no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Estágio Supervisionado motivaram os estudantes pela carreira docente na educação básica. A Teoria da Motivação da Autodeterminação foi adotada como referencial teórico e os dados analisados são oriundos de narrativas autobiográficas de seis graduandos, obtidas a partir de entrevistas individuais, analisadas por meio da Análise Interpretativa.

Nas conclusões do trabalho, são apresentados e discutidos os principais elementos

que motivaram ou desmotivaram os estudantes em ambas as experiências vivenciadas, o que, na visão das pesquisadoras, resultou no maior ou menor interesse desses pela docência na Educação Básica. Nas considerações finais, indicaram que o estágio supervisionado proporcionou aos licenciandos diferentes impactos na formação e motivação para o exercício da profissão docente. Contudo, perceberam que, em alguns casos, o estágio causou a desmotivação pelo curso e, conseqüentemente, o pouco interesse pela profissão docente, o que teria tornado a experiência frustrante para aqueles que necessitavam de maior apoio nessa etapa formativa. Em contrapartida, no PIBID, o vínculo estabelecido entre professor regente e licenciando, propiciado pelo Programa, foi apontado como um fator que contribuiu para o desenvolvimento das necessidades psicológicas básicas da motivação.

O artigo “A vivência do estágio supervisionado e as contribuições do PIBID para a formação dos licenciandos em Ciências: Biologia e Química” – de autoria de Mayana G. P. Souza e Renato A. Lima, publicado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) pela Revista Iniciação & Formação Docente em 2019 – traz a discussão do desenvolvimento do estágio supervisionado e da vivência durante o PIBID na formação de professores de Ciências Naturais, Biologia e Química. O trabalho teve como objetivo relatar a importância do ensino de Ciências, Química e Biologia no ensino fundamental e médio por meio do estágio supervisionado, e do PIBID. As atividades foram desenvolvidas nas escolas estaduais de Humaitá-AM conveniadas do programa por meio de projetos de intervenção no qual se primou pela abordagem de diversas temáticas de valores na busca de contribuir com ações. A metodologia pautou-se em pressupostos da pesquisa, intervenção e observação, o que permitiu a estreita relação entre teoria e prática, uma vez que, durante essa vivência, os bolsistas tiveram um bom desenvolvimento, com maior interação entre as turmas, com os professores e funcionários, fator que, no entender dos pesquisadores, contribuiu com a melhoria da qualidade de vida e no desenvolvimento cultural da escola e universidade.

No artigo “Em meio ao Pibid e aos estágios de docência da escrita na leitura” – de autoria de Lisete R. Bampi, Francisco E. Moellwald, Gabriel D. Camargo, Fernanda M. Kettermann, publicado pela UNICAMP/FE pela Revista Zetetiké em 2013 – os autores apresentam resultados de uma investigação inspirada em duas apresentações de congressos educacionais, oriundas de produções de estudantes, nas quais eles compartilham com seus orientadores explorações na criação textual de ensaios embasados em relatos de algumas oficinas que realizaram.

Nas reflexões, apresentam diversos conceitos da filosofia de Gilles Deleuze e o aprender, que ocupa um lugar de destaque na produção. Nas atividades de escrita, há

questionamentos sobre de quais formas o aprender pode ser pensado e expressado em termos de educação matemática. Os autores indicam nas considerações finais que, quando se frequenta a escola, aprendem-se muitas coisas e se esquece de outras tantas, de modo que se faz necessário propiciar aos estudantes convites que levem ao aprender, o que resultou no entedimento de que essa atividade possível e imprescindível na escola básica e na universidade.

O artigo “De São Paulo à Porto Alegre: Reflexivivenciando a troca de experiências entre PIBID e estágios de licenciatura na busca da Formação de bons professores” – de autoria de Nestor A. Kaercher, Jorge L. B. Silva, publicado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na Revista Eletrônica Para Onde!?, em 2018 – os autores apresentam questões reflexivas, tais como: a) Qual o sentido de formar professores para a Educação Básica? b) Qual o sentido de ser professor na Educação Básica? c) Como pensar a construção da identidade do professor?

Os autores indicam não terem a pretensão de propor respostas “essencialistas” e, com base nas experiências com o PIBID, apontam a trajetória dos alunos no processo de formação. Apresentam positivities e fraquezas em ambas as experiências na busca do professor reflexivo, entendido nesse contexto como aquele cuja ação evita ser repetitiva e acomodada. Nas considerações finais, sustêm que, para atenuar ou reverter a pouca atratividade que a carreira docente apresenta, faz-se necessária a permanência e/ou a expansão de políticas públicas de fortalecimento da atratividade das licenciaturas. Para os autores, a formação de professores é uma questão de Estado e que, assim, requer uma política pública contínua de fomento à formação de novos educadores.

No artigo “Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do Ensino de História” – de autoria de Carla Beatriz Meinerz, publicado em 2012 pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) na Revista Latino-Americana de História – a autora apresenta um ensaio teórico sobre os impactos na formação inicial de professores de História por meio de experimentações nos estágios de docência e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A autora aponta que a inserção dos estudantes no campo da docência aliada à pesquisa é capaz de incidir sobre o reconhecimento do Ensino de História em suas especificidades investigativas e abrir novas perspectivas na opção pela licenciatura. Reflete sobre o estágio curricular obrigatório e o PIBID como potencializadores de experiências inovadoras e criadoras de efeitos diversos nas trajetórias de formação docente dos licenciando sem

História. Fundamenta-se na leitura de pensadores como António Nóvoa e Boaventura de Sousa Santos. Nas considerações finais, conclui que o PIBID possibilita a construção de pactos, compreendidos enquanto desenvolvimento de relações inovadoras entre professores em formação inicial e docentes em atuação laboral, a partir da inserção cotidiana nos tempos/espacos escolares, constituindo processos de maior fluxo e duração.

O artigo “Formação de professores em história no tempo presente: Estágios de docência e PIBID – quais conexões?” – de autoria de Véra Lucia Maciel Barroso, publicado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), pela Revista Latino-Americana de História em 2013 – aponta a necessidade de o corpo docente dos cursos de História assumir uma conduta “entrosada” junto aos acadêmicos em formação para serem professores da área. A pesquisadora indica conexões que devem balizar a preparação no sentido de criar-se uma contracultura diante da visível separação – na própria formação – das três frentes de atuação do profissional de História no tempo presente: entre os que ensinam a ensinar, os que ensinam a pesquisar e os que ensinam a atuar com o patrimônio cultural.

Nos resultados, sinaliza que “os três grupos formadores” devem trabalhar conjuntamente, primando pela apropriação do significado social da ciência histórica. Indica que este deve ser o fio condutor para a busca de um formato atraente da prática de trabalho a ser desenvolvido na formação de professores de História. Com o estudo desenvolvido, demonstra que o saber “como fazer”, tão caro a tantos formadores, ganharia lucidez e sentido para além “do atraente e motivador” se fosse colocado no centro do trabalho “o sentido e os resultados do pertencimento da História para a sociedade”. Conclui que os estágios supervisionados curriculares e políticas públicas como o PIBID podem ser considerados palco e cenário da construção de uma contracultura de atuação docente, sinalizadora de inclusão social e de pertencimento dos cidadãos como protagonistas da história, expressão da movimentação humana coletiva nos diferentes tempos e espaços sociais.

No que se refere ao PIBID, o programa é visto como potencial formativo e se destaca por buscar a superação do distanciamento entre as teorias e práticas, como também por aproximar o diálogo da pesquisa acadêmica com a prática pedagógica. É compreendido como uma via de acesso ao ambiente escolar que oportuniza aos licenciandos momentos de observação, planejamento, ensino e aprendizagem numa dinâmica de reflexão crítica.

3.2 Estrutura do Programa

O PIBID se constitui como uma política pública voltada a promover o

aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica e, por meio do desenvolvimento de projetos, possibilita a inserção de estudantes de licenciatura - que se encontram na primeira metade do curso - em escolas públicas com o objetivo de desenvolverem atividades didático-pedagógicas sob orientação de docentes da universidade e de professores da escola, gerando uma experiência positiva de entrada na profissão docente.

Os objetivos do programa constantes no edital do ano de 2020 são:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.
- II - Contribuir para a valorização do magistério.
- III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.
- V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.
- 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, 2020).

Em 2008, foi publicado o primeiro edital do PIBID, de nº 01/2007, no qual foi divulgado que, para participar do programa, as Instituições de Ensino Superior (IES) poderiam apresentar à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) projetos institucionais compostos por vários subprojetos organizados por áreas de conhecimento. Os subprojetos poderiam contemplar 1 (um) professor coordenador por área do conhecimento; 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência, por área do conhecimento; e 1 (um) professor supervisor por escola da rede pública conveniada.

A organização do programa, portanto, prevê a organização em subprojetos que são definidos de acordo com o componente curricular da educação básica que serão formados os discentes. Na sua aprovação, as IES são contempladas com cotas de bolsas que variam de acordo com a modalidade e perfil dos participantes, como pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2 - Modalidades de bolsas do PIBID.

Modalidades de bolsa do PIBID	Público Alvo
Coordenação institucional	Docente da licenciatura que coordena o projeto institucional de iniciação à docência na IES.
Coordenação de área de gestão de processos educacionais	Docente da licenciatura que apoia o coordenador institucional e é corresponsável pelo desenvolvimento do projeto institucional de iniciação à docência na IES.
Coordenador de área	Docentes da licenciatura que coordenam os núcleos, formados por grupos de 24 a 30 discentes.
Professor supervisor	Professores de escolas públicas de educação básica que acompanham, no mínimo, oito e, no máximo, dez discentes.
Iniciação à docência	Discentes de licenciatura dos cursos abrangidos pelo subprojeto.

Fonte: Elaboração Própria. Dados: CAPES/PIBID, 2018.

Vale ressaltar que, a partir do ano de 2011, o PIBID passa a ofertar a modalidade de bolsa “Coordenação de área de gestão de processos educacionais”, de forma que a estrutura organizacional do programa se reconfigura:

Figura 1: Diagrama organizacional do PIBID.

Fonte: (DIAS; SILVA; 2016).

O PIBID passa a ofertar a modalidade de bolsa “Coordenação de área de gestão de processos educacionais”, destinada a docentes da licenciatura que possam apoiar o Coordenador institucional nas funções de desenvolvimento do projeto nas IES.

A estrutura organizacional do PIBID demanda uma intensa articulação entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas Públicas parceiras do programa. Sendo assim, além da oferta de bolsas de iniciação à docência são destinadas cotas para professores supervisores que atuam nas escolas públicas e professores coordenadores com atuação nas IES. As bolsas do programa são pagas por meio de crédito bancário pela CAPES, que transfere os recursos diretamente aos participantes. Os bolsistas do programa têm atribuições diversas, a saber:

Quadro 3 – Atribuições dos bolsistas do PIBID

Modalidade de bolsa do PIBID	Atribuições do bolsista
Coordenação institucional	<p>Responder pela coordenação geral do PIBID perante as escolas, a IES, as secretarias de educação e a Capes; Acompanhar as atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva, quer aquelas executadas nos diferentes subprojetos; Acordar com as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no PIBID; Atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa; Empreender a seleção dos coordenadores de área em conjunto com os colegiados de curso das licenciaturas; Comunicar à Capes as escolas públicas selecionadas nas quais se desenvolverão as atividades do programa; Elaborar e encaminhar à Capes relatório das atividades desenvolvidas no projeto, em atendimento ao estabelecido por esta Portaria; Articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e à promoção da formação interdisciplinar; Responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores e supervisores do projeto, conforme orientação da Capes, mantendo esse cadastro atualizado; Acompanhar mensalmente a regularidade do pagamento dos bolsistas, responsabilizando-se pelas alterações no sistema; Manter sob guarda institucional toda documentação referente ao projeto; Garantir a atualização dos coordenadores de área e dos supervisores nas normas e procedimentos do PIBID; Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto; Comunicar imediatamente à Capes qualquer alteração relativa à</p> <p>descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto; Promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação</p>
Coordenador de	Apoiar o coordenador institucional e ser corresponsável pelo

área de gestão de processos educacionais	<p>desenvolvimento do projeto; Colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados de curso envolvidos na proposta institucional; Promover reuniões periódicas com a equipe do programa; Atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa; Produzir relatórios de gestão sempre que solicitado; Representar o coordenador institucional em todas as demandas solicitadas pela IES ou pela Capes, quando couber; Participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; Manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes; Compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de Professores.</p>
Coordenador de área	<p>Responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional; Elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto; Participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar no subprojeto; Orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas; Apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena; Atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa; Informar ao coordenador institucional toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto que coordena; Comunicar imediatamente ao coordenador institucional qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do subprojeto que coordena; Participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pela IES à qual está vinculado; Enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado; participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; Manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes; Assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; Compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; Elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.</p>
Professor Supervisor	<p>Elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; Controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área; Informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no PIBID; Atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta,</p>

	<p>quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita; Participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa; Informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; Enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado; participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; Manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC; Assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; Compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; Elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersectorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.</p>
Iniciação à docência	<p>Participar das atividades definidas pelo projeto; Dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do PIBID, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente; Tratar todos os membros do programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada; Atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa; Assinar Termo de Compromisso do programa; Restituir à Capes eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU); Informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa; Elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto; Apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição; Participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes; Assinar termo de desligamento do projeto, quando couber.</p>

Fonte: Elaboração Própria. Dados: CAPES/PORTARIA Nº096, 2013.

É importante salientar que a oferta da bolsa ao potencial iniciante na docência oportuniza a esses sujeitos conhecerem as escolas públicas por meio de experiências diferentes daquelas dos estágios de observação, visto que, ao participarem das atividades dos subprojetos, são orientados a planejar, desenvolver e aplicar atividades didático-pedagógicas junto aos estudantes das turmas que acompanham nas escolas públicas parceiras.

As ações de elaboração, planejamento e desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas são realizadas em parceria com os professores supervisores, sendo estes que acompanham a frequência dos bolsistas de iniciação à docência dentro das escolas e que promovem a integração desses licenciandos junto à comunidade escolar. Os professores

supervisores atuam também junto aos coordenadores de área que respondem pelos subprojetos, formando-se, assim, uma rede de articulação que passa a subsidiar a formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência, como também vem a contribuir com a formação continuada dos professores que atuam nas escolas públicas parceiras.

Os coordenadores institucionais e coordenadores de área de gestão de processos educacionais realizam atividades de acompanhamento e supervisão dos subprojetos, promovem a seleção dos coordenadores de área e desenvolvem articulações entre os docentes das diferentes áreas. É possível perceber que todos os envolvidos nos projetos e subprojetos do programa são essenciais para garantir a integração entre universidade e escola, uma aproximação fundamental que promove melhorias significativas nos processos de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

É importante enfatizar que as bolsas pagas pelo programa permitem que os participantes atuem direta e indiretamente na melhoria dos processos de formação de professores. O PIBID, enquanto programa de fomento e apoio à formação docente, tem apresentado bons resultados desde sua implementação. Para Fernandes e Mendonça (2013), o PIBID tem favorecido a atuação dos licenciandos no contexto escolar. Para as autoras, o programa favorece o desenvolvimento de atividades fundamentais para a formação de professores, tanto inicial como continuada, além de possibilitar o desenvolvimento de novas metodologias de ensino a partir da corresponsabilidade dos processos educativos (FERNANDES; MENDONÇA; 2013, p.224).

Entre os anos de 2008 e 2020, o programa já tivera nove chamadas públicas para apresentação e seleção de projetos institucionais. A seguir, serão abordados sua história e seu desenvolvimento.

3.3 Breve Histórico do PIBID

A história do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) começa no ano de 2007, com a publicação da Lei nº11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa legislação responsabiliza a CAPES por subsidiar o Ministério da Educação (MEC) 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. No artigo 2, parágrafo 1º, da Lei nº11.502, instituiu-se que no âmbito da educação básica, a

CAPES, tem como finalidade induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, devendo atuar em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e/ou, exclusivamente, mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas.

A implementação do PIBID avançou no final do ano de 2007 com a publicação da Portaria Normativa nº 38 de 12/12/2007, que instituiu o programa com o intuito de fomentar a iniciação à docência de estudantes de instituições federais de educação superior e de preparar a formação de docentes em nível superior, para atuar na educação básica pública. No mês seguinte, em janeiro do ano de 2008, foi divulgada a Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 que, efetivamente, operacionalizou o PIBID, apresentando essa política pública como sendo uma ação conjunta do Ministério da Educação, 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).

Essa primeira chamada pública foi direcionada a instituições federais de ensino superior e a centros federais de educação superior tecnológica, buscando propostas de projetos voltados a preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, a fim de atuar na educação básica pública. Na ocasião, no processo seletivo, foram priorizados os projetos voltados para os cursos de formação de professores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática:

Serão priorizados os Projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nesta ordem:

a) para o ensino médio:

- i) licenciatura em física;
- ii) licenciatura em química;
- iii) licenciatura em matemática; e
- iv) licenciatura em biologia;

b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:

- i) licenciatura em ciências; e
- ii) licenciatura em matemática;

c) de forma complementar:

- i) licenciatura em letras (língua portuguesa);
- ii) licenciatura em educação musical e artística; e
- iii) demais licenciaturas (BRASIL, Edital MEC/CAPES/FNDE, 2007, p.6)

A priorização do programa pela seleção de projetos das áreas supracitadas se justifica diante do problema Histórico de falta de professores das áreas de Física, Química, Matemática e Biologia nas escolas brasileiras. O documento “*Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003*”, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais (INEP) em 2006, registrava baixos índices de procura por matrículas nas universidades nos cursos dessas áreas, o que passou a deixar a sociedade em alerta diante da iminente escassez de profissionais do magistério para atuação na educação básica no ensino destas disciplinas:

As políticas públicas voltadas para a formação de professores devem abranger todos os conteúdos curriculares; contudo a insuficiência de professores habilitados e qualificados para Física, Química, Matemática e Biologia (Ciências), conforme dados disponibilizados pelo INEP, coloca essas licenciaturas plenas em grau de precedência (BRASIL, CNE/CEB, 2007, p. 19).

O prognóstico de dificuldade acima mencionado consta no documento “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais”, um relatório publicado em maio de 2007 por uma Comissão Especial instituída para estudar medidas que visassem à superação do déficit docente na etapa do Ensino Médio. No rol de soluções e proposições, elencou-se a necessidade de dar prioridade para as licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática. É nesse contexto que o PIBID surge, sendo criado de forma estratégica para amenizar a problemática da escassez de profissionais do magistério das áreas de Exatas e Ciências da Natureza.

Em 2009, o programa começa de fato a ser implementado nas escolas públicas parceiras das Instituições de Ensino Superior (IES). A divulgação das primeiras propostas aprovadas se deu no final do mês de outubro do ano de 2008, e a chamada pública indicava que, mediante a aprovação do projeto, a instituição teria 60 (sessenta) dias para iniciar sua execução. No corrente ano, o PIBID passa a ser considerado uma iniciativa da CAPES em atendimento ao Decreto N° 6755/2009, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PNFPMEB). Nesta normativa, a CAPES se configura como órgão responsável pelo fomento a programas de iniciação à docência por meio da concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena em instituições de educação superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Ainda no ano de 2009, foi publicado o segundo edital do PIBID nº02/2009, que é lançado no mês de setembro. A chamada inovava em dois pontos: I) Quanto aos proponentes, vez que passa a receber propostas de seleção de projetos de instituições públicas de educação superior federais e estaduais; II) Quanto aos projetos, vez que passa a possibilitar o direcionamento para a Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e a educação básica oferecida nas comunidades indígenas, quilombolas e no campo.

Essas inovações trazem mudanças significativas para a história do programa que a partir de então passa a ter maior abrangência, com a participação de universidades públicas estaduais de todo o país. Simultaneamente, esse segundo edital amplia o atendimento de projetos voltados à formação de docentes para atuar nas diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino, passando a contemplar as áreas de Ciências Humanas, Letras, Artes e Ciências Sociais.

Outra novidade do Edital nº02/2009 é a recomendação da CAPES em relação ao desenvolvimento dos projetos em escolas que tenham atingido índices do IDEB abaixo da média nacional, como também em instituições de ensino em que houve experiências de sucesso com índices acima da média nacional:

“É recomendável que as IPES, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do Programa tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, Edital PIBID nº02/2009, 2009, p. 4).

Nesse contexto, demonstra-se o interesse e a preocupação da agência de fomento na contribuição do programa para a elevação desse indicador educacional, já que, para além dessa recomendação, é incorporada no rol de objetivos do programa a meta de se proporcionar aos futuros educadores o trabalho com experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes que busquem superar os problemas e dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, levando em conta os resultados das escolas nas avaliações nacionais como Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa orientação foi desconsiderada em editais posteriores dado o seu potencial para distorcer a finalidade do programa, cuja função precípua é aprimorar a formação inicial de futuros professores e não buscar a melhoria dos indicadores educacionais das escolas parceiras.

No ano de 2010, a CAPES publica o Edital nº 018/2010 e passa a receber propostas de projetos de instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos. Esse edital assemelha-se ao seu antecessor, uma vez que mantém o direcionamento do programa a propostas de projetos voltados à formação de docentes para atuar nas diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino.

O Edital nº 001/2011, publicado no Diário Oficial da União e na página da CAPES em 03/01/2011, torna público o recebimento de propostas que englobam projetos de iniciação à docência vindas apenas de instituições públicas de Ensino Superior. Nesse edital, fica estabelecida a necessidade de apresentação das IES de um documento comprobatório de convênio (ou de um instrumento congênere) firmado entre a Instituição proponente e a Secretaria de Educação, sendo necessário apresentar na plataforma de inscrição a autorização para a realização das atividades pedagógicas do programa nas escolas de Educação Básica do sistema de ensino público. A indicação da indispensabilidade de se firmar o acordo de cooperação com a Secretaria de Educação se apresenta neste edital com a justificativa de se poder agregar aos projetos, por meio de contrapartida de, no mínimo, 1% (um por cento) da verba de custeio, outras atividades curriculares e extracurriculares que os enriqueçam.

Em março do ano de 2012, é publicado o Edital Nº 011/2012, em que consta como critério de elegibilidade propostas de projetos de IES públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que ainda não participam do PIBID. Instaurou-se, assim, um momento de abertura preferencial para universidades que ainda não haviam aderido ao programa. Esse edital também se diferencia por passar a permitir que instituições já participantes do PIBID com projetos aprovados entre os anos de 2009 e 2011 apresentassem propostas de alteração dos projetos em vigência, facultando a ampliação/redução no número de subprojetos e/ou de bolsas.

No ano de 2013, o Edital nº 61/2013 é publicado. A chamada, direcionada a todas as IES, torna pública a concessão de 72.000 (setenta e duas mil) bolsas a serem distribuídas aos alunos dos cursos de licenciatura, aos professores das IES, e aos professores das escolas da rede pública de ensino participantes. Tal publicação previu ainda que, da totalidade de bolsas acima mencionada, 10.000 (dez mil) seriam destinadas a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni), como também aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão. Entretanto, indicava-se a possibilidade de remanejar tais bolsas para as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos na possibilidade do não preenchimento na modalidade Pibid-ProUni. Nesse ano, o programa chega ao seu ápice e bate recordes de adesão e concessão de bolsas:

O expressivo crescimento quantitativo do PIBID; a evolução dos editais e da regulamentação; a sólida adesão das instituições participantes; a procura de diretores de escolas e de secretários de Educação pelos bolsistas; o número de Teses, Dissertações, Monografias, artigos e trabalhos acadêmicos publicados e apresentados em eventos no país e no exterior são indicadores do sucesso do programa (GATTI et al., 2014, p. 6).

O sucesso do PIBID passa se torna reconhecido e o programa assume protagonismo nas políticas de formação de professores do país. A Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2014 publica uma investigação aprofundada sobre o programa, intitulada “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O documento traz informações relevantes e apresenta uma compreensão substancial do papel indutor do PIBID, tendo como objetivo avaliar os significados dessa política pública junto aos seus participantes. Pela relevância do referido documento, serão tratados a seguir os principais dados apresentados, descrição que objetiva corroborar para uma significativa compreensão deste importante estudo do programa.

3.4 O estudo avaliativo do PIBID desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas (FCC).

O texto investigativo apresenta um processo de análise de informações obtidas por meio de questionários disponibilizados no sistema Google-Drive aos diversos segmentos participantes do PIBID. Tais instrumentos abordam questões relativas ao currículo da formação inicial e aos pressupostos que orientam os cursos de licenciatura à necessidade de aproximar o campo de formação e de atuação profissional.

Estruturam o trabalho: introdução, objetivos, justificativa e fundamentos, procedimentos metodológicos, análise das respostas às questões abertas, síntese dos resultados e propostas de melhorias nos processos do programa. Pela relevância do material, fazem-se necessários alguns excertos, cujo objetivo é uma melhor visualização dos achados nesse importante estudo analítico do PIBID.

Os tópicos “Objetivos, justificativa e fundamentos” são fundamentados a partir de pressupostos de autores como Nilda Alves (1992), Tardif (2002), Arroyo (2007), Gatti e Nunes (2009), Saviani (2009), Zeichner (2010) e Silva Jr. (2011), os quais são referência diante de investigações sob as propostas curriculares de cursos de licenciatura em todo o Brasil. Apresenta-se o dilema dos cursos de licenciatura que ainda se mantêm focados em modelos idealizados com predominância os estudos teóricos das disciplinas, de formação genérica em relação à formação para a prática docente:

A relação teoria prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor. As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor. No entanto, elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais

de professores” (GATTI et al., 2014, p. 4).

À vista disso, discutem a falta de conexão entre a formação nas universidades e o campo da prática, levantando o problema do distanciamento entre os espaços de formação e de trabalho que se apresenta diante de um modelo universitário de formação profissional de professores visto como “aplicacionista”. Nessa perspectiva, os estudantes passam anos assistindo às aulas das disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais para somente nas ocasiões dos estágios e regências “aplicarem” os conhecimentos aprendidos.

Assim, fazem críticas a esse modelo de formação profissional e indicam que a organização curricular dos projetos pedagógicos de curso são ancorados em uma lógica disciplinar - voltada para o conhecimento teórico e distanciada do estudo da realidade das escolas e professores – trazendo autores que analisam o papel das instituições de educação superior na formação inicial dos professores perante o processo de dissociação entre o conhecer e o fazer na formação docente.

No tópico “Procedimentos Metodológicos”, apresentam como fonte da pesquisa empírica as bases de dados referentes aos Professores Supervisores, Coordenadores de Área, Coordenadores Institucionais e Licenciandos Bolsistas participantes do PIBID que responderam aos questionários disponibilizados on-line pela equipe da CAPES responsável pelo programa.

São apresentadas tabelas com o número e percentual de participantes bolsistas por região do país, de acordo com a modalidade de bolsas. Na sequência, indicam que as análises qualitativas das respostas cursivas foram organizadas em tópicos específicos para cada grupo de respondentes, afirmando que, mediante a extensão das bases de dados e o volume de respostas abertas, houve a opção em proceder por amostragem aleatória simples as análises das respostas.

No tópico “Análise das Respostas às Questões Abertas”, consta a análise das questões abertas dos questionários dirigidos aos quatro segmentos participantes da pesquisa: Coordenadores de Área (CA), Licenciandos Bolsistas (LB), Professores Supervisores (PrS) e Coordenadores Institucionais (CI). As respostas foram organizadas a partir da regionalidade dos projetos institucionais, sendo que o agrupamento dos dados se dividiu em dois grandes blocos: a) regiões Sul e Sudeste (S-SE); e b) regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (N-NE-CO). Vale ressaltar que as respostas são espontâneas e que os percentuais obtidos nas categorias de análise constituem apenas indicativos de importância, não representando rankings; antes, porém, buscando tornar evidente as qualidades e os problemas enfrentados

pelo programa.

No que se refere à categoria “Coordenadores de Área (CA)”, são apresentadas análises de respostas sobre a importância do PIBID, com percentual considerável de recorrência nos seguintes temas relevantes: (a) valorização das licenciaturas e da profissão docente; (b) revitalização das licenciaturas; (c) efeitos colaterais dentro do curso e da instituição; (d) contribuição formativa aos docentes das IEs e à pesquisa educacional e didática; (e) estímulo e favorecimento ao trabalho coletivo e/ou à interdisciplinaridade; (f) efeitos com retroalimentação dos participantes pelos impactos nas escolas:

Muitas das colocações dos CA destacam o desenvolvimento de novas compreensões sobre educação, escola e práticas educativas pela aproximação das IES, Professores Supervisores e Licenciandos Bolsistas com a escola, considerando os efeitos positivos que colhem. Esses efeitos, a boa recepção das escolas causam entusiasmo, aprendizagens e vontade de continuar. Isso propiciado pelo modelo de ação induzido pelo Pibid (GATTI et al., 2014, p. 39).

Para os pesquisadores, o programa, ao dar liberdade para a elaboração dos projetos, e, também, ao orientar para intervenções na escola por meio da construção de reflexões e estudos sobre as práticas, atua positivamente na construção de novos saberes e modo de ver a escola, bem como as práticas docentes, as teorias e a pesquisa. “Há realimentações das práticas nas IES, existem ganhos dos Professores Supervisores da escola e há mudanças observáveis nas escolas e nos alunos. A retroalimentação de todos vem pelos efeitos da construção de alternativas metodológicas e análise de seus desdobramentos” (GATTI et al., 2014, p. 39).

Na categoria “Licenciandos Bolsistas (LB)”, são apresentadas análises de respostas dos bolsistas sobre a avaliação do programa para a formação profissional docente, para as instituições de ensino e para os cursos de licenciatura. Os relatos e temas de maior incidência foram organizados e os temas relevantes que sugeriram de tal categoria são: a) crescimento profissional com o contato com a realidade escolar e maior possibilidade de conhecimento da profissão docente; b) melhoria na qualidade da formação/melhoria da licenciatura; c) valorização das licenciaturas e da profissão docente; d) oportunidade de adquirir experiências inovadoras e práticas da docência; e) melhoria na qualidade do ensino e benefícios para a escola pública; f) aproximação universidade-escola pública; g) integração teoria e prática; h) promoção de trabalho colaborativo, compartilhamentos, interação entre pessoas e instituições; i) atratividade para o magistério/reforço da opção pela docência; j) valorização da experiência do Pibid em relação ao Estágio Curricular; k) importância do suporte financeiro; l) escolas

públicas se tornam protagonistas nos processos formativos; m) o ingresso na universidade passa a ser um projeto dos alunos da educação básica; n) possibilidade de experiências em TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação).

Dentro dos temas levantados, são apresentados relatos gerais que apontam para aspectos importantes na vivência do Programa por parte dos Licenciandos Bolsistas. “Muitos dos bolsistas expressam uma visão ampla sobre o papel do Programa, embora alguns outros mostrem uma visão bem específica, dentro de seu nicho disciplinar”. (GATTI et al, 2014, p. 52). Para os pesquisadores, o PIBID permite aos estudantes bolsistas o desenvolvimento da consciência em relação à relevância do professor para a sociedade. Tal construção se dá diante da percepção da importância do domínio dos conhecimentos disciplinares combinados com os conhecimentos relativos ao “saber ensinar” no exercício da docência na educação básica:

A dificuldade de cursos de licenciatura, através de seus realizadores, em equilibrar a formação na área de conhecimento específico, a formação para a pesquisa acadêmica com a formação para o trabalho de ensino na educação básica é notada pelos Licenciandos, que apontam o Programa como um eliciador que propicia um início para o estabelecimento desse equilíbrio (GATTI et al., 2014, p. 39).

Os depoimentos constantes nessa categoria permitem compreender que o programa, além de abrir caminhos para reflexões mais críticas em relação ao trabalho docente, mostra-se valoroso diante das experiências vivenciadas pelos licenciandos, sendo que estes, quando o comparam aos estágios curriculares, fazem-no ressaltando alguns aspectos positivos dessa política pública, tais como: permanência de mais tempo na escola, oportunidade de conhecer a escola toda e sua dinâmica, de planejar atividades, de experimentar a docência, de conhecer ou criar materiais didáticos, orientados e apoiados pelos Supervisores e Coordenador de Área, dentre outros.

Para a maioria dos participantes, há um melhor aproveitamento nas atividades do Pibid em relação ao estágio obrigatório, visto que neste último são restritas as orientações, quando não ausentes, e o tempo reduzido que permanecem na escola, geralmente, é utilizado de forma pouco produtiva, vez que atuam predominantemente como observadores passivos. Na sequência, na categoria “Professores Supervisores (PrS)”, explicam que os Professores Supervisores responderam a um questionário semelhante ao dos Coordenadores de Área e que, na amostra aleatória, constatou-se muita aproximação entre as respostas dos participantes dessas duas categorias. Diante do questionamento sobre a avaliação que fazem do PIBID para a formação profissional, para a formação dos estudantes e da importância do

programa para as IEs e para os cursos de licenciatura, os focos de análise foram: o Professor Supervisor, avaliando-se a contribuição do programa para os Licenciandos Bolsistas; para os próprios Professores Supervisores; para os Coordenadores de Área; para a IES, curso e/ou escola.

Neste nicho, houve depoimentos significativos na questão aberta que disponibilizava espaço para observações, críticas e sugestões ao programa que foram agrupadas em subconjuntos: (a) Ampliação do programa; (b) Valor das bolsas e apoios; (c) Recursos para aquisição de material permanente e verba de custeio; (d) Intercâmbios e integração com outras unidades de subprojetos na mesma área; (e) Melhoria nos procedimentos burocráticos; (f) Outros.

Cada um dos tópicos reúne sugestões específicas como: aumento da quantidade de bolsas; aumento do número de bolsistas e do tempo de cada projeto; aumento do valor das bolsas; oferta de auxílio de transporte aos bolsistas; disponibilização de recursos para auxiliar na montagem de laboratórios, aquisição de acervo bibliográfico, insumos para produção de material didático; disponibilização de recursos de custeio para a participação dos bolsistas em eventos científicos, nacionais e internacionais; realização de ações de intercâmbio e integração com outras unidades de subprojetos na mesma área; agilização dos processos burocráticos por meio de simplificação para maior rapidez na liberação das verbas; continuidade do programa e das ações de formação continuada dos supervisores; dentre outras.

Na análise da categoria “Coordenadores Institucionais (CI)”, são apresentados os agrupamentos temáticos cujo destaque se dá pela incidência nas respostas dos CI. Os aspectos mais sinalizados nos escritos dessa categoria se referem a: a) atração para o magistério; b) valorização, fortalecimento e aperfeiçoamento das licenciaturas; c) melhoria na formação dos Licenciandos; d) melhoria da qualidade de ensino nas escolas; e) aproximação universidade-escola de educação básica; f) favorecimento da formação continuada para professores da IES e professores supervisores e valorização do docente da educação básica:

Vários depoimentos sinalizam os efeitos do Pibid na qualidade do ensino oferecido nas escolas. O trabalho compartilhado dos bolsistas, orientados pelos Coordenadores de Área, com os Professores Supervisores, tem resultado em aulas mais dinâmicas, uso de metodologias alternativas, projetos e atividades práticas, o que tem provocado maior interesse e motivação por parte dos alunos da escola (GATTI et al, 2014, p. 91).

Para os Coordenadores Institucionais, o programa possibilitou a criação de um fluxo

de mão dupla entre teoria e prática, entre a academia e o contexto escolar, o que, evidentemente, tem se revertido para a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores, assim como também para a qualidade do ensino nas escolas. Na questão aberta direcionada aos bolsistas desse grupo, surgiram depoimentos com importantes sugestões de realinhamento do programa para melhoramento dessa política pública, buscando sua manutenção e ampliação para os anos seguintes.

Os temas mais recorrentes que surgiram nas respostas foram: a) importância da continuidade do programa e de torná-lo permanente; b) melhoria na gestão e procedimentos burocráticos e apoios administrativos ao programa; c) ampliação do programa, bolsas, reajustes nos valores; d) questões de custeio e aquisição de material permanente; e) melhor proporcionalidade na relação Coordenador de Área/Licenciandos Bolsistas; f) diversidade de intercâmbios; g) avaliação e construção de indicadores de avaliação do programa para orientar gestão (administrativa e pedagógica); h) outros aspectos.

Dentre as temáticas elencadas acima, sem dúvida, a avaliação e a consequente construção de indicadores de avaliação do programa se apresentam como imprescindíveis para a manutenção e a defesa do programa, que sofre ataques e tentativas de interrupção e encerramento continuamente. Para os pesquisadores, este é um ponto crucial: atentar para a necessidade de se construírem indicadores de avaliação do Programa. Isso para que se tenham bases objetivas para orientação às IES no desenvolvimento e gestão dos projetos, como também contribuições substanciais para que a CAPES promova o aperfeiçoamento do Programa e do processo de seleção dos projetos.

Por fim, argumentam que os indicadores poderiam contribuir com a gestão das escolas parceiras que necessitam receber informações mais precisas sobre o programa do qual participam. “Diríamos, ainda, que esses indicadores poderiam alimentar decisões de gestores nas redes de ensino não só quanto ao programa, mas naquilo que possa ser transformado em política de ação.” (GATTI et al, 2014, p. 98). Todavia, não é só a ausência de indicadores que se apresenta como desafio. Outros problemas e empecilhos que comprometem o bom andamento do programa são citados pelos CI, tais como a burocracia interna das IES e as sinalizações de formas pouco efetivas e distantes da proposta do PIBID que se mostram em alguns projetos selecionados.

No tópico “A título de síntese”, são retomados os principais pontos discutidos na investigação, elencando aqueles que apareceram com mais frequência e maior convergência nas respostas dos questionários.

Apresentamos a seguir os resultados sintetizados na investigação buscando oferecer

uma melhor compreensão sobre os efeitos do PIBID, para os cursos de licenciatura, para os estudantes e professores bolsistas, para as escolas e os alunos participantes e para as instituições educacionais envolvidas no programa:

Quadro 4: Principais contribuições do PIBID.

Principais contribuições do PIBID :	
Para os cursos de licenciatura:	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização, fortalecimento e revitalização das licenciaturas e da profissão docente. • O currículo dos cursos de licenciaturas é posto em questão e os questionamentos levam a um repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação. • Há melhorias na qualidade dos cursos, especialmente nos currículos desses cursos, e há incremento quer da participação acadêmica dos Licenciandos, quer de seu espírito crítico. • Há contribuição dos Licenciandos Bolsistas tanto para o curso como um todo, com questionamentos e propostas, como para os demais Licenciandos, por suas aprendizagens nas vivências que têm nas escolas e que socializam com os colegas. • São notáveis as ações compartilhadas entre Licenciandos, Professores Supervisores e professores das IES em trabalho coletivo e participativo. • A participação no Programa contribui para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, para a redução da evasão e para atrair novos estudantes.
Para os estudantes bolsistas:	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona contato direto dos Licenciandos Bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos. • Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática. • Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos. • Estimula o espírito investigativo. • Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes. • Proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos.
Para os professores supervisores da escola:	<ul style="list-style-type: none"> • Contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos. • Aproxima o Professor Supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa. • Propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos Licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas. • Favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino

	<p>diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços. • Aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho. • Valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola.
Para os professores das IES:	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece sua aproximação da realidade e das necessidades da escola básica, propiciando novas visões sobre o ensino e a prática docente. • Contribui com a formação continuada dos docentes das IES, com sua atualização nos aspectos pedagógicos das disciplinas e nas tecnologias, criando, com a aproximação do contexto escolar, o estímulo à busca de soluções para o ensino e para atendimento às ocorrências escolares. • Contribui para a modificação de posturas dos docentes do curso de licenciatura: maior interesse, participação e novas perspectivas sobre a relação teoria-prática. • Ajuda a questionar construtivamente a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência na própria IES. • Favorece o desenvolvimento de novas compreensões sobre educação, escola e práticas educativas pela aproximação de professores e Licenciandos com a escola, considerando os efeitos positivos que colhem.
Para as escolas e seus alunos:	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras. • Há melhorias na qualidade do ensino com novas formas de ensino, aulas mais criativas com atividades práticas diferenciadas e interdisciplinares. • Ativação ou uso mais frequente de laboratórios e maior e melhor uso da biblioteca. • Desenvolvimento enriquecido de atividades de leitura em áreas variadas do conhecimento. • Maior utilização dos recursos tecnológicos existentes na escola. • Sensibilização da equipe da escola, que através dos encontros com a equipe dos projetos tem se mostrado mais aberta à adoção de metodologias ativas de ensino e outras inovações pedagógicas. • Aumento no interesse dos alunos pelas disciplinas e pelas atividades da escola, reduzindo a evasão (destaque no ensino médio). • Melhoria no desempenho dos alunos e aumento de sua autoestima. <p>Construção de uma nova cultura interna na escola relacionada ao ensino e à aprendizagem de diversas áreas do conhecimento.</p>
Na relação IES e escola pública:	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece um diálogo mais efetivo entre a IES e a escolas públicas de educação básica, renovando práticas e reflexões teóricas. • Propicia avanço das pesquisas voltadas ao ensino.

	<ul style="list-style-type: none"> • Cria ações compartilhadas entre Licenciandos Bolsistas, Professores Supervisores e Coordenadores de Área com responsabilidades também compartilhadas. • Estimula e favorece o trabalho coletivo e/ou a interdisciplinaridade. • Mobiliza para a realização de feiras, mostras e eventos culturais em coparticipação, dando visibilidade às realizações dos projetos e atraindo a participação dos alunos e licenciandos para as atividades propostas. • Cria espaço de discussão sobre as práticas docentes e sobre a formação de docentes entre a IES e as escolas. • Renova a motivação dos professores e alunos da educação básica com a presença dos Licenciandos Bolsistas. • Fortalece e valoriza o magistério e o trabalho do professor na escola.
Como política pública de educação:	<ul style="list-style-type: none"> • Contribui para a valorização da profissão de professor. • Constitui-se em rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica. • É um programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza escolas. • Por suas contribuições deve ser institucionalizada e tornada perene como política de Estado.

Fonte: Elaboração Própria. Dados: GATTI et al, 2014.

A relação dos fatores de contribuições do PIBID é, de certa forma, extensa e as informações elencadas no texto possibilitam reflexões sobre a continuidade do programa, como também desdobramentos diante da possibilidade de o programa se tornar uma política permanente de formação inicial de professores. O tópico segue com a apresentação pelos pesquisadores de sugestões para ampliação e aprimoramento do programa, tais como: a) aumento do número de instituições participantes, de escolas e de bolsas; b) melhora da gestão institucional, dos procedimentos burocráticos; c) simplificação dos modelos de relatórios com periodicidade menor (anual); d) oferta de apoios administrativos ao programa; e) disponibilização de recursos para aquisição de material permanente e aumento das verbas de custeio; f) oferta de auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas.

Sequencialmente, trazem à tona questões críticas vistas como os principais desafios e dificuldades enfrentadas durante os processos concretos de desenvolvimento do programa, tais como: a) não valorização acadêmica nas avaliações oficiais das atividades desenvolvidas pelos professores; b) aprovação de projetos com formas pouco efetivas e distantes da proposta original do programa; c) necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES com o programa na escola; d) falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos; e) problemas de adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada pelo programa; f) problemas com a própria

burocracia interna à IES; g) falta de clareza de comunicação na IES sobre procedimentos ou critérios de distribuição de verbas; h) modelo de relatório apontado como excessivamente técnico e burocrático; i) número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área, dentre outros. Por fim, finalizam o tópico mencionando que mesmo diante de inúmeros desafios, o programa vem criando melhores condições para o processo de formação inicial e consequentemente para o desenvolvimento profissional dos docentes.

No tópico “Proposição de melhorias nos processos do programa”, são elencadas propostas dentro de quatro eixos:

- 1) Expansão e monitoramento: a) ampliação do número de instituições públicas e comunitárias envolvidas; b) definição de critérios específicos para o monitoramento institucional por parte da Capes; c) criação de indicadores relativos ao acompanhamento do Programa em cada IES; d) instauração de processos de avaliação do programa nas IES; e) inclusão para o desenvolvimento dos projetos em escolas com IDEB mediano; f) seleção prévia dos projetos de acordo com o calendário das escolas.
- 2) Agilização de procedimentos: a) busca de formas de redução da burocracia na liberação dos recursos e agilidade nas concessões; b) estímulo às IES a liberarem agilmente os recursos para o bom andamento dos projetos; c) redução da burocracia concernente a relatórios obrigatórios; d) solicitação das IES um planejamento adequado da liberação dos recursos concedidos.
- 3) Comunicação e divulgação: a) solicitação às IES de documento próprio de esclarecimentos e/ou orientação aos Coordenadores Institucionais, Coordenadores de Área, Licenciandos Bolsistas, Professores Supervisores e Escolas/Secretarias de Educação; b) criação na página institucional ou em rede social de um modelo de registro do projeto para acompanhamento das ações e da utilização de recursos; c) orientação às IES para implantação em página institucional de um link para registro de referência de e-mails ou endereços para que as IES possam contatar atual e futuramente os Licenciandos Bolsistas e ex-bolsistas para convites sobre atividades acadêmicas e culturais, como também para realizar acompanhamento das trajetórias profissionais.
- 4) Qualificação de quadros institucionais: a) estimulação da disseminação local, regional ou nacional das atividades do Programa, por intermédio de diferentes meios de comunicação; b) qualificação de quadros institucionais; c) orientações para a seleção de subprojetos para composição dos Projetos Institucionais; d) orientações gerais para a indicação de Coordenadores Institucionais e avaliação da adequação de Coordenadores de Área em relação aos subprojetos, com informação mais detalhada de suas funções e atuações esperadas.

No final do documento, os pesquisadores convidam os leitores a refletirem sobre as sugestões e críticas apresentadas pelos participantes da pesquisa. Para tanto, mencionam que, ao confrontá-las com as normativas e orientações atuais, percebem a necessidade de incluir e/ou dar ênfase, na metodologia de implementação e ampliação do Programa, cujos aspectos acabam provocando dissonâncias nas práticas institucionais. Por fim, concluem que é preciso considerar os avanços desse importante programa de fomento que pode ser considerado como uma das melhores iniciativas em política pública voltada para a formação inicial de professores para a educação básica.

3.5 Resistência do PIBID frente as tentativas de descontinuidade do programa.

A trajetória de ascensão e desenvolvimento do programa, infelizmente, foi de certa forma interrompida no ano de 2016 quando, no mês de fevereiro, os coordenadores institucionais das IES são notificados, pelo Ofício Circular nº2/2016, da não prorrogação das bolsas referentes ao Edital nº61/2013. Esse edital que teve suas atividades iniciadas em 2014 e completaria 24 meses em execução no mês de março, seria, portanto, interrompido e o programa descontinuado. O documento da CAPES chega com o assunto “Informativo sobre prorrogação de bolsas do Pibid”, mas diferentemente do que anuncia, comunica o oposto:

1. Visando adequar o Pibid à dotação orçamentária disponível para o programa em 2016, informamos que as bolsas de iniciação à docência que completam 24 meses **não serão prorrogadas** (grifos nossos).
2. As IES deverão observar a proporcionalidade e os limites estabelecidos na Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, no art. 11 e na seção II, quanto à concessão de bolsas de coordenação de área e de gestão e de supervisão.
3. Por fim, esclarecemos que, por tratar-se de adequação orçamentária dos projetos, **as cotas de bolsas finalizadas serão suprimidas** (grifos nossos) (BRASIL, CAPES, Ofício Circular nº 2/2016, 2016).

Importante ressaltar que em 2016 a conjuntura política nacional se configura diante de um cenário de crise política e econômica. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontavam um recuo no Produto Interno Bruto (PIB) em cerca de 3,5% em 2015 e 3,3% em 2016. A retração da economia do país nesse período, que se exacerbou em função das dificuldades impostas por setores das classes dominantes e seus representantes no Congresso Nacional ao governo presidente Dilma Rousseff¹, culminando com sua deposição,

¹ Dilma Vana Rousseff, exerceu o cargo de Presidente da República Federativa do Brasil, entre 2011 e 2016, quando foi afastada do cargo por um processo de impeachment aberto pelo então presidente da Câmara dos

tiveram como consequência a revisão orçamentária não apenas do PIBID, mas de toda a estrutura das políticas de educação, saúde e assistência do governo federal.

O posicionamento unilateral da CAPES diante da supressão das bolsas do PIBID e consequente interrupção do programa tentava se justificar pela necessidade de adequação orçamentária dos projetos, algo veementemente repellido pela comunidade acadêmica, que se mobiliza em defesa da continuidade e permanência do programa nas IES.

O Fórum Nacional do PIBID (FORPIBID), uma entidade de caráter permanente constituída pelos coordenadores institucionais das Instituições de Ensino Superior (IES) a fim de atuar como interlocutores entre a CAPES, agências, órgãos e instituições, diante das demandas do programa, divulga uma nota de repúdio onde aponta que a medida tomada desrespeita o compromisso de ampliar e incentivar o PIBID, como estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Política Nacional de Formação de Professores (PNFP):

O anúncio da CAPES atinge aspectos fundamentais dispostos no regulamento do Programa. Em primeiro lugar, retira o incentivo à formação e provoca evasão dos estudantes dos cursos de licenciatura, sob o risco de fechamento desses cursos em instituições particulares e públicas de ensino superior. Depois, compromete a qualidade da formação quando desarticula a rede escola-universidade, interrompendo o modelo de formação comprometido com a superação dos problemas do ensino-aprendizagem. Por último, o modo como a CAPES realiza o cancelamento das bolsas caracteriza uma intervenção nos projetos institucionais aprovados para quatro anos, impedindo o desenvolvimento das ações, gerando impasses diante da institucionalização do Programa, ferindo a autonomia das IES (FÓRUM NACIONAL DO PIBID, 2016, p.1).

A nota de repúdio reprovava a decisão unilateral de interrupção das bolsas e esclarecia que o cancelamento e exclusão automática dos bolsistas, além de impactar a formação inicial desses sujeitos, afetaria também 3.000 escolas públicas que faziam parte do programa na ocasião. O documento apontava ainda para o risco de evasão dos estudantes dos cursos de licenciatura e consequente fechamento desses cursos em instituições públicas e privadas de educação superior. Apresentando argumentos consistentes em defesa do programa, a nota encerrava reivindicando a revogação das determinações do Ofício Circular nº2/2016.

Em fevereiro de 2016, os representantes do Diretório Nacional do Forpibid conseguem uma reunião na CAPES, articulada por deputados e senadores junto à equipe da Diretoria de Educação Básica da CAPES. No encontro, destaca-se a atuação dos

Deputados, Eduardo Cunha, que autorizou a abertura do processo após não ser apoiado por correligionários da presidente no Conselho de Ética que na ocasião o investigava por quebra de decoro parlamentar em razão de seu envolvimento com crimes de corrupção passiva, lavagem de dinheiro e evasão fraudulenta de divisas. O controverso processo de impeachment viria a ser reconhecido como um golpe para retomada do poder pela ala política da direita conservadora do país, principalmente pela inexistência de crime de responsabilidade praticado pela então mandatária do país.

parlamentares que apoiam substancialmente o PIBID e solicitam abertura de diálogo do governo com as IES para minimizar os impactos das adequações orçamentárias para a continuidade do Programa. A reunião fica marcada pela entrega aos presentes de um documento síntese dos resultados positivos do programa, como também pela conquista de uma Audiência Pública na Comissão de Educação no Senado, agendada para o dia 24 de fevereiro de 2016.

A data se tornaria o “O Dia Nacional de Mobilização do Pibid” e contaria com a mobilização de bolsistas de iniciação à docência, supervisores, coordenadores e membros da sociedade que, além de participarem da sessão em Brasília, promoveriam atos públicos em diversas cidades do país, demonstrando resistência e luta em defesa do programa.

A expressiva mobilização nacional teve como resultado a suspensão do Ofício Circular nº 2/2016 que comunicava a não prorrogação e supressão das bolsas. Na Audiência Pública, registrou-se ainda a instalação de uma Comissão composta por parlamentares, reitores, representantes do MEC, da CAPES e do Forpibid para redefinir as condições e regras de funcionamento do programa.

No mês de abril de 2016, a Portaria nº46/2016 da CAPES é publicada e torna público o Regulamento do PIBID, o que institui novas regras do programa, vistas como tentativas de descaracterização do programa. As novas mobilizações e apontamentos aumentam a pressão na CAPES e, após dois meses, essa portaria é revogada.

Nesse mesmo ano, passa a tramitar nas Comissões de Educação, Finanças e Tributação, Constituição e Justiça e de Cidadania, o Projeto de Lei nº 5180/2016, apresentado pelo então Deputado Chico Lopes (PCdoB-CE), que propõe instituir no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como política pública destinada ao aperfeiçoamento e à valorização da formação inicial de professores para a Educação Básica.

Infelizmente, essa tentativa de regulamentar o programa por meio de dispositivos legais não avança nas comissões da Câmara dos Deputados e o Projeto de Lei é arquivado nos termos do artigo 105 do Regimento Interno da casa, artigo este que prevê o arquivamento das proposições que tenham sido submetidas à deliberação da Câmara e que ainda se encontrem em tramitação na ocasião em que se finda a legislatura.

O Edital nº 07/2018, publicado no Diário Oficial da União e na página da CAPES em 01/03/2018, torna público o recebimento de propostas de projetos de instituições de ensino superior (IES) em regime de colaboração com as redes de ensino, tendo como público-alvo discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado pelas

IES, sejam elas públicas ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Esse edital inova em dois pontos. Primeiro ao prever o desenvolvimento dos projetos em regime de colaboração, a ser efetivado por meio de formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e, nesse contexto, indica a necessidade de organização de um Comitê de Articulação da Formação Docente (CAFD) em cada Unidade Federativa. O segundo ao indicar que a atuação sem bolsa nas funções de coordenador institucional, coordenador de área ou discente será considerada contrapartida da IES.

No ano de 2020, o Edital nº 02/2020 é publicado. Essa chamada é voltada para as Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projetos institucionais de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, em regime de colaboração com as redes de ensino, mantendo, portanto, os mesmos pressupostos do edital anterior.

São elencadas nessa chamada as seguintes áreas prioritárias de iniciação à docência: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização. Um tópico inusitado da publicação é a orientação dos subprojetos de Alfabetização observarem os princípios, objetivos e diretrizes dispostos na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que impôs a adoção de determinados pressupostos teórico-metodológicos incompatíveis com a autonomia das IES e com a liberdade de cátedra dos professores. Por esse motivo, algumas universidades, como foi o caso da Unesp, optaram por não apresentar subprojetos com essa temática.

Atualmente, o PIBID conta com pouco mais de 30.000 bolsistas e, embora o programa tenha resistido a inúmeras tentativas de interrupção e descontinuidade, seu futuro prossegue incerto. Entre os anos de 2009 e 2020, ocorreram avanços e retrocessos no desenvolvimento dessa política pública de fomento à formação de professores, contudo, os dados de implementação das bolsas demonstram uma expansão significativa desde sua criação, como se observa no Quadro 5.

Quadro 5: Histórico de implementação de bolsas do PIBID entre 2008-2020:

Ano de Publicação do Edital	Período de Vigência das Bolsas	Perfil das Instituições de Ensino Superior (IES)	Número de Bolsas	Número de IES envolvidas
2007	2009-2010	Instituições Federais	3088	43
2010	2010-2012	Instituições Municipais, Comunitárias e Filantrópicas	3078	31
2011	2011-2012	Instituições de Ensino Superior	19.000	61
2012	2012-2013	Instituições de Ensino Superior	49.321	104
2013	2014-2017	Instituições de Ensino Superior	90.254	1139
2018	2018-2019	Instituições de Ensino Superior	45.000	350
2020	2020-2021	Instituições de Ensino Superior	30.096	250

Fonte: Elaboração Própria. Dados: CAPES (2020), GATTI et al, 2014.

Como podemos ver, o número de bolsas do PIBID vem numa trajetória crescente que atinge seu ponto máximo no ano de 2014 e passa a decrescer gradativamente a partir de 2018, coincidindo com o lançamento do Programa de Residência Pedagógica, que focaliza os estudantes dos dois últimos anos da licenciatura.

No ano de 2021, o PIBID e o Residência Pedagógica (RP) sofreram novos ataques. Houve um atraso no pagamento das bolsas e cogitou-se novamente a interrupção dos programas. A justificativa foi a redução do orçamento da Capes. Segundo o órgão federal que faz parte do Ministério da Educação, era preciso que a Comissão Mista de Orçamento (CMO) do Congresso Nacional votasse o projeto de lei nº 17/2021, cuja aprovação seria capaz de abrir aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor de diversos Órgãos do Poder Executivo e de Operações Oficiais de Crédito, um crédito suplementar. Felizmente, o projeto de lei foi aprovado na referida Comissão, no final do mês de outubro, possibilitando com o crédito os recursos necessários para pagar as bolsas atrasadas. Essas vicissitudes indicam que o investimento na melhoria da qualidade da formação de professores, embora proclamado como necessário de forma quase unânime não é aceito com tranquilidade por setores conservadores da sociedade que disputam o acesso aos fundos públicos.

3.6 História do PIBID na UNESP

A participação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) na formação de professores para atuação na educação básica é histórica. Desde sua fundação no ano de 1976, ocasião em que surgiu do agrupamento dos institutos isolados de ensino superior, a universidade atua na formação de professores em diferentes cursos de licenciaturas estando presente, em 15 municípios paulistas: Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Jaboticabal, Marília, Ourinhos, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto, São Paulo e São Vicente (SILVA; FERNANDES; MENDONÇA; 2016).

Nessas quatro décadas, a universidade tem ampliado suas frentes de atuação na formação docente no intuito de qualificar os espaços formativos da graduação, pós-graduação, como também fortalecer o desenvolvimento de projetos articulados de ensino, pesquisa e extensão nessa área. Tais iniciativas vêm oferecido grande contribuição à sociedade, na medida em que buscam suprir a falta de professores para atuação na educação básica.

Há de se reconhecer que a universidade se destaca no campo da formação de professores no estado de São Paulo, não só pela oferta de 48 cursos de licenciaturas, mas também por possuir 6 programas específicos de pós-graduação em Educação, contribuindo para a formação docente para atuação na Educação Básica e no Ensino Superior:

Além dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação, por meio dos quais a Unesp oferece grande contribuição à sociedade, há importantes marcas na trajetória desta instituição no que se refere à sua atuação nos projetos que articulam ensino, pesquisa e extensão. Por meio de projetos que foram gestados internamente com a atuação de experientes professores, foi possível pensar e realizar novos modos de formar professores, bem como descobrir novas formas de integração entre universidade e escolas de educação básica (SILVA; FERNANDES; MENDONÇA; 2016, p.11).

Pode-se dizer que a atuação da UNESP na formação de professores é marcada pelo desenvolvimento de dois grandes projetos. O primeiro, denominado Programa Núcleos de Ensino (NE), foi criado na universidade em 1987. Com características inovadoras para a época, o programa surgiu com propósito de aproximar universidade e escola pública a partir da apresentação de novas possibilidades e do estabelecimento de parceria entre essas duas esferas formativas.

As atividades implementadas pelo programa NE viriam a instituir uma nova forma de organizar as licenciaturas, visto que tinham como meta aproximar e integrar a sala de aula e a

realidade dos estudantes, além de buscar promover a relação entre teoria e prática, entre aluno e professor, entre pesquisa e ação.

O Programa Núcleos de Ensino (NE) se tornaria referência na universidade justamente por fortalecer e ampliar parcerias formativas “que contribuíram não apenas para o surgimento de novas perspectivas de formação de professores, mas também para a democratização da própria instituição, permitindo o cumprimento de seu papel social em diferentes regiões do estado” (SILVA; FERNANDES; MENDONÇA; 2016, p.11).

O segundo programa que se apresenta na esteira das ações da UNESP voltadas para formação de professores para a Educação Básica é o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em desenvolvimento na UNESP desde o ano de 2009, esse programa se organiza estruturalmente de forma semelhante ao Núcleo de Ensino lançado na década de 1980, o que evidencia os reflexos e a influência da referida universidade nas políticas públicas de formação de professores do país.

A adesão da UNESP ao PIBID se deu a partir da publicação do Edital nº 02/2019, momento em que a participação de instituições públicas de educação superior estaduais no programa se tornou possível. O primeiro convênio estabelecido entre a UNESP e a CAPES para implementação do programa em 2009 ocorreu por meio do projeto institucional denominado “O Processo de Formação de Licenciandos: Ações Conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica”, que foi aprovado, sendo composto por 12 subprojetos, envolvendo: 240 bolsistas de iniciação à docência, 28 professores supervisores, 12 coordenadores de área e 1 coordenadora institucional.

Em 2011, a Unesp participou com o projeto institucional intitulado “Ação, formação e reflexão de profissionais do magistério da educação básica em um programa institucional: a redefinição de papéis e compromissos sociais da escola formadora e da escola coformadora nesse processo”, sendo composto por 13 subprojetos. No ano de 2012 houve a publicação de um novo edital, o que possibilitou o envio de propostas de projetos de universidades estaduais, ocasião em que houve desmembramentos de três subprojetos o que culminou na ampliação do número de participantes.

Desse modo, os então 16 subprojetos, envolveriam: 286 bolsistas de iniciação à docência, 40 professores supervisores, 16 coordenadores de área, 1 coordenadora institucional e 1 coordenadora de gestão de processos educacionais. Os dezesseis subprojetos foram desenvolvidos até o final do ano de 2013, ocasião em que foi publicada uma nova chamada, o Edital Capes nº61/2013:

“A partir deste momento, ampliou-se vigorosamente a participação da universidade no Programa, a qual, após aprovação de um novo projeto institucional, passou a contar com 931 bolsistas de ID, 162 supervisores, 78 coordenadores de área, 4 coordenadores de gestão e uma coordenadora institucional” (SILVA, FERNANDES, MENDONÇA, 2016, p.7).

Em 2013, a UNESP participou da chamada pública nº61/2013 e enviou um projeto institucional contendo 57 subprojetos para desenvolvimento do PIBID, tendo um aumento substancial no número de bolsas, o que fez com que o programa de iniciação à docência da instituição se tornasse o maior dentre as universidades públicas paulistas. Nesse contexto, a universidade passou a contar com 931 bolsistas de iniciação à docência, 162 supervisores, 78 coordenadores de área, 4 coordenadores de gestão e uma coordenadora institucional (SILVA; FERNANDES; MENDONÇA; 2016).

Durante esse período, é possível perceber a expressiva evolução no número de bolsistas de iniciação à docência, como também um aumento no número de Professores Supervisores, Coordenadores de área e Coordenadores Institucionais.

Quadro 6: Participação da UNESP no PIBID entre 2009 e 2014

Período			
Composição do Projeto PIBID na UNESP	2009	2011-2012	2014
Bolsistas de Iniciação à Docência	240	286	931
Professores Supervisores	28	40	162
Coordenadores de Área	12	16	78
Coordenador Institucional	01	01	04
Coordenador de Gestão de Processos Educacionais	00	01	01
Total:	281	344	1176

Fonte: Elaboração Própria.

Ao se considerar o percentual de variação, os índices apontam para uma quadruplicação de pessoal e uma curva acentuada de ampliação no dimensionamento da composição da equipe envolvida no programa entre os anos de 2009 e 2014. Contudo, a partir do edital nº07/2018, o número de bolsas implementadas começa a cair.

Dados disponíveis no sítio da Capes, apontam que em 2018, por exemplo, a UNESP solicitou 1032 cotas mas acabou sendo contemplada com 619. A redução de bolsas concedidas à universidade continuou na chamada pública seguinte, sendo possível conferir nos resultados do Edital nº 02/2020, onde a Unesp foi contemplada com 456 bolsas.

Vale dizer que essa redução no número de bolsas não se deu apenas dentro da

UNESP, mas também atingiu a grande maioria das universidades públicas e privadas de todo o país, afetando diversas políticas públicas, em função dos cortes nos investimentos em educação promovidos pelo governo federal na gestão Jair Bolsonaro.

Quadro 7: Número de bolsistas de iniciação à docência na UNESP entre 2013 e 2020

Período			
Composição do PIBID	2013	2018	2020
Bolsistas de Iniciação à Docência	931	624	456

Fonte: Elaboração Própria. Dados: UNESP, 2021.

De acordo com o relatório técnico Prograd/UNESP - Gestão 2017-2020, no ano de 2018, foram 14 subprojetos do PIBID que contaram com 25 núcleos, contemplando um total de 624 bolsistas de iniciação à docência, 75 supervisores e 25 coordenadores de área, atendendo a 59 escolas em 14 cidades do estado. A redução no número de bolsas implementadas pelo PIBID na UNESP acabou sendo parcialmente compensada pela participação no Programa Residência Pedagógica (PRP), criado em 2018 e apresentado à sociedade como mais uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP).

De maneira análoga ao PIBID, a iniciativa se apresenta com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, e busca promover a imersão dos licenciandos nas escolas públicas de educação básica. Atualmente, os programas PIBID e Residência Pedagógica coexistem na universidade, sendo o primeiro voltado aos anos iniciais do curso de licenciatura e o segundo aos anos finais. Foge ao escopo da pesquisa fazer uma análise do PRP.

A título de comparação, a UNESP foi contemplada com 724 e 456 bolsas do PIBID nos anos de 2018 e 2020 e com 576 e 552 bolsas do Residência Pedagógica nos anos de 2018 e 2020, respectivamente. Como é possível notar no Quadro 8, há uma redução do número de bolsas do PIBID, ao mesmo tempo em que ocorre a implementação das bolsas do programa Residência Pedagógica, mostrando que no cômputo geral, considerando o total de bolsas, a UNESP têm conseguido, mesmo em um cenário desfavorável, ampliar sua atuação e assegurar um forte protagonismo em ambos os programas:

Quadro 8: Bolsistas do programa PIBID e residência pedagógica na UNESP entre 2018 e 2020.

	Período	
	2018	2020

Bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID)	624	456
Bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP)	576	552
Total	1200	1008

Fonte: Elaboração Própria. Dados: UNESP, 2021.

Para finalizar, há evidente consonância com Silva, Fernandes e Mendonça (2016), quando apontam que, durante a vigência do programa, tem sido possível perceber o potencial dessa política pública no enfrentamento de problemas estruturais da educação brasileira. De fato, há de se considerar os inúmeros impactos positivos do programa na área educacional, como: melhorias no desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas ao ensino dos conteúdos escolares; avanços no campo da Didática, enriquecimento dos processos de formação inicial e continuada de professores, e principalmente o estreitamento da relação de parceria entre Universidade e escola pública, instituições que, a cada dia, têm buscado realizar ações formativas integradoras ao assumir compromissos e se mostrarem corresponsáveis pelos processos formativos dos futuros professores.

4. O SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR PIBID/EJA (LETRAS, PEDAGOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS).

O subprojeto interdisciplinar (Letras, Pedagogia e Ciências Sociais) da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Campus de Araraquara/SP teve como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A modalidade de EJA representa um grande desafio para as políticas públicas de educação, na medida em que existe demanda por educadores formados para essa modalidade que possam compreender as especificidades do processo de ensino e aprendizagem de jovens, adultos e idosos. A precariedade da inserção institucional da EJA em muitos sistemas de ensino afasta os professores da atuação nessa área e a formação nos cursos de licenciatura raramente contempla essa especificidade.

Na preparação de professores, um dos aspectos fundamentais do subprojeto consistiu em fazer a articulação dos conteúdos escolares com a experiência de vida dos alunos, de modo a aproximar os conteúdos da realidade social e econômica vivida pelos jovens, adultos e idosos, fato que envolve a busca de formas de ensino que permitissem ver sentido no estudo dos saberes científicos.

Considerando que o trabalho docente na EJA requer uma abordagem interdisciplinar, o projeto representou uma excelente oportunidade para os Bolsistas de Iniciação à Docência (BID) vivenciarem práticas integradoras diante da seleção e elaboração de atividades didáticas adequadas a esse público específico. O subprojeto possibilitou aos educadores em formação e demais participantes, a vivência de uma práxis transformadora das práticas escolares por meio de um trabalho interdisciplinar, a partir de objetos educacionais diversos (textos, imagens, vídeos) que relatam Mitos Gregos e Africanos, promovendo a leitura crítica desses Mitos e relacionando-os com conceitos de diferentes áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, História, Geografia, etc.).

O subprojeto se desenvolveu em duas escolas da rede pública municipal de Araraquara: Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)- Caic “Rubens Cruz” e Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) “Irmã Edith”. A primeira situada na periferia da cidade, já a segunda, na área central. Ambas escolas atendem turmas do Ensino Fundamental I (Séries iniciais, 1º/5º ano) e Ensino Fundamental II (Séries finais, 6º/9º ano). A parceria da universidade com as duas escolas públicas teve o apoio das equipes gestoras, da Secretaria Municipal de Educação, e contou também com a participação de cinco professores das escolas parceiras, que atuaram como supervisores das atividades, os quais

estabeleceram a fundamental mediação entre a universidade e as escolas. Estiveram envolvidos no subprojeto três docentes da UNESP, dos Departamentos de Didática, de Antropologia, Política e Filosofia e de Linguística. Participaram 25 alunos da graduação com bolsa de Iniciação à Docência, distribuídos proporcionalmente entre os três cursos de licenciatura envolvidos (Letras, Pedagogia e Ciências Sociais) e dois estudantes de mestrado.

4.1 Resultados do subprojeto PIBID-EJA Interdisciplinar.

As atividades didático-pedagógicas foram desenvolvidas com alunos matriculados em turmas do Ensino Fundamental I (Séries iniciais, 1º/5º ano) e Ensino Fundamental II (Séries finais, 6º/9º ano), no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos “Irmã Edith” e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Caic “Rubens Cruz”.

O subprojeto PIBID EJA se articulou em torno do eixo interdisciplinar dos Mitos Gregos e Africanos e, no decorrer do projeto, incorporou o eixo interdisciplinar dos Mitos Indígenas. Tais mitos e temas foram trabalhados por meio de atividades voltadas para a abordagem dos conteúdos dos componentes curriculares do ensino fundamental com o intuito de contribuir para a amenização das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, como também propiciar o enriquecimento curricular e extracurricular durante as aulas.

Em 2015, segundo ano de desenvolvimento do projeto, o subprojeto compilou as atividades elaboradas no primeiro ano e publicou o manual didático “*Os mitos gregos e africanos na educação de jovens e adultos*”, um material que traz orientações didáticas para o trabalho com mitos em sala de aula. A partir da seleção de seis mitos, são apresentados exemplos de atividades elaboradas pelos bolsistas de iniciação à docência, com orientação dos supervisores e coordenadores, que foram aplicadas nas salas de aula das escolas envolvidas no projeto.

Figura 2 – “*Os mitos gregos e africanos na educação de jovens e adultos: Manual didático*”



Fonte: (FONSECA; MAZZEU; ROSA; 2015).

O manual didático utiliza o personagem grego Herácles (Hércules) para traçar um contraponto Histórico entre heróis da antiguidade x contemporaneidade. A relação entre o mito e o herói, entendida como essencial para uma compreensão crítica dos estudantes da função desses personagens na organização da sociedade, é apresentada de forma introdutória para sensibilizar e apresentar a potencialidade do trabalho com os mitos na sala de aula:

Figura 3 – Ilustração do manual didático “O mito na sala de aula”, “Como trabalhar com os mitos na sala de aula: exemplos”.



Fonte: (FONSECA; MAZZEU; ROSA; 2015).

A escolha pelo trabalho pedagógico com o mito de Herácles é justificada por conter os principais elementos da saga de um herói: “a queda/transgressão, a busca de resgatar a própria honra, a realização de façanhas em que o herói prova suas qualidades (coragem, astúcia, força, etc) e o retorno para casa em paz e glória” (FONSECA; MAZZEU; ROSA; 2015, p.19-20). Para os organizadores do material, esse mito permite aos estudantes a oportunidade de refletirem sobre a luta no enfrentamento e superação dos desafios, com especial atenção ao tema Trabalho, situando cada sujeito Histórico como um possível herói:

O conceito de herói passou por diversas mudanças ao longo do tempo. Na Grécia antiga, recebia tal definição aquele que era filho de um deus com um ser humano, isto é, um semideus, enquanto atualmente podemos notar, basicamente, duas facetas deles: os que são frutos da fantasia -os super-heróis-, embora ainda tenham características humanas e os puramente humanos. O herói antigo, semideus, possuía poderes extraordinários, que o aproximavam de uma divindade, e pontos fracos, que o ligavam ao homem. Além disso, caracterizava-se pela sua bravura, força, estratégia e persistência. [...] Os super-heróis atuais também, possuem algumas destas características, porém agora, em meio a uma sociedade imersa no sistema capitalista, que visa lucros, eles têm um papel sociopolítico que afeta mais a sociedade (FONSECA; MAZZEU; ROSA; 2015, p.19).

Ao considerar o contexto de vivência em uma sociedade capitalista, o manual didático discute o conceito de herói na atualidade ao revelar que o perfil dos personagens, sejam eles de classes sociais mais baixas ou mais altas. Geralmente, tal perfil se caracteriza por ajudar os oprimidos e por lutar por igualdade e justiça, mas sempre a partir dos interesses políticos. São apresentados exemplos como Capitão América, criado na Segunda Guerra a fim de despertar o nacionalismo nos indivíduos estadunidenses; Tiradentes, líder da Inconfidência Mineira, exaltado por suas ideias de patriotismo e nacionalismo; Joana D'Arc, guerreira francesa atuante na Guerra dos Cem Anos, dentre outros.

Em paralelo, o manual discorre sobre a função dos heróis no contexto da sociedade capitalista, sublinhando o papel que estes exercem para reforçar ideais de beleza, consumo e comportamento. Toda essa discussão inicial possibilita ressaltar a importância dos mitos na organização das sociedades ao longo do tempo, bem como destacar que os mitos, enquanto narrativas orais, retratam um momento social e Histórico-cultural de suma importância para determinados grupos sociais que os absorvem e os transmitem para outras gerações. Em suma, a abordagem dos temas apresentados no manual didático, indica algumas possibilidades de se trabalhar com os mitos na sala de aula.

4.2 Análise das atividades do subprojeto na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Buscando fundamentar as análises nos aportes teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), foi feita a síntese conceitual que se segue, baseada na discussão desenvolvida por Saviani (1985) em relação à orientação metodológica da PHC. Tal síntese, por sua vez, foi salutar para identificação de qual/is atividades didáticas desenvolvidas pelo subprojeto “PIBID-EJA Interdisciplinar” se aproximaram dos pressupostos dessa pedagogia.

Saviani (1985) estabelece cinco passos do desenvolvimento da atividade educativa, que também podem ser entendidos como etapas por serem interdependentes, cíclicas e se relacionarem entre si: 1) prática social inicial; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse; 5) prática social superior. Para Mazzeu (1998, p.4) tal sequência serve de referência tanto para a elaboração de propostas para o ensino dos conteúdos escolares, quanto para a orientação do trabalho formativo com os professores. Assim, apresentou-se a seguir de modo breve e conceitual a sequência metodológica da PHC para fundamentar nossas análises à luz desse referencial teórico.

1) Prática social inicial: Para Araújo (2009, p. 356), “a prática social inicial implica conhecer a experiência de cada aluno, sua memória e seu saber prático”. Esse momento é

visto como o ponto de partida da prática educativa, onde o professor, considerando os conhecimentos prévios e a realidade social do aluno, conduz-lo a fim de que possa romper com a forma de pensamento e ação próprios do cotidiano. Segundo Marsiglia (2011, p.23), esse primeiro momento “articula-se com o nível de desenvolvimento efetivo do aluno, tendo em vista a adequação do ensino aos conhecimentos já apropriados e ao desenvolvimento iminente, no qual se deve atuar”. Nesse sentido, a prática social inicial, apresenta-se como uma etapa na qual os alunos trazem para o ambiente escolar suas experiências com os conteúdos e, por meio da sistematização dos assuntos trabalhados pelo professor, passam a se apropriar dos saberes acumulados historicamente, especialmente dos conceitos científicos e das formas artísticas de apreender a realidade (ARAUJO, 2009; STEIMBACH, 2008; MAZZEU, 1998).

2) *Problematização*: Para Gasparin (2005, p. 35), a problematização “é um elemento chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado”. Segundo o autor, a problematização “representa o momento do processo pedagógico em que a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento”. Nessa perspectiva, é o momento de transição entre a prática social inicial e a teoria, ocasião em que a vivência do conteúdo e o conteúdo em sua teoria se aproximam e, os conhecimentos espontâneos vão se transformando em conhecimentos científicos. Assim, a problematização é entendida como o momento de buscar respostas para a resolução dos problemas em suas múltiplas dimensões, sendo o caminho que leva o aluno para a aprendizagem significativa. (ARAUJO, 2009; GASPARIN, 2005; STEIMBACH, 2008).

3) *Instrumentalização*: Segundo Gasparin e Petenucci (2008, p. 10), este é o momento onde o professor apresenta o conhecimento científico, formal, abstrato e o aluno estabelece, por meio de ações, uma comparação mental com a vivência cotidiana que possui desse conhecimento para se apropriar do novo conteúdo. Nessa etapa, o conteúdo é trabalhado em suas dimensões por meio dos recursos necessários e disponíveis, ocasião em que o aluno é levado a elaborar seus próprios instrumentos e discurso, pela apropriação dos conhecimentos já produzidos (ARAUJO, 2009). Para Scalcon (2003, p. 135), a instrumentalização é a apropriação das ferramentas culturais e científicas (conhecimentos) explicativas da realidade e de seus problemas, direcionando o trabalho pedagógico para a indicação mediata e imediata das estratégias para sua apropriação”. Nessa perspectiva, na etapa da instrumentalização, os conteúdos são trabalhados de forma sistemática e constante, para que sejam incorporados ao

pensamento e à ação do aluno (ARAUJO, 2009).

4) *Catarse*: Saviani (2007, 1985) aponta que a catarse é o momento culminante do processo pedagógico, pois nesta etapa ocorre a incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. Para Gasparin, (2012, p. 129-130), dois momentos podem traduzir a catarse: a) a elaboração teórica de uma nova síntese “da qual o educando mostra a si mesmo seu nível de compreensão do tema”; e b) a expressão prática dessa nova síntese, “que é a exteriorização, a manifestação pública de sua aprendizagem, pela avaliação”. Nessa perspectiva, a catarse antecede a assimilação subjetiva da estrutura da realidade, ou seja, a autoconsciência do aluno (ARAUJO, 2009). Sendo assim, a catarse “ocorre no momento em que o aluno faz sua síntese mental, ou seja, que ele demonstra que assimilou o conteúdo trabalhado”. Nessa perspectiva, quando o aluno passa a expressar sua compreensão sobre determinado tema de forma reflexiva, consciente, e consegue transpor o apreendido para outras situações, atinge, portanto, a fase catártica. (ARAUJO, 2009).

5) *Prática social superior*: A prática social superior é o ponto de chegada da prática educativa. Segundo Zuquieri (2013, p. 51), o primeiro e o último momento se configuram como prática social, “mas se diferem no sentido de que ao final do processo essa prática se modifica em razão da aprendizagem resultante da prática educativa, produzindo alterações na qualidade e no tipo de pensamento”. Assim, como explica Araújo (2009, p. 358) fundamentada em Saviani (2001), a prática social inicial e a prática social superior é e não é a mesma. “É a mesma no sentido de que não se consegue uma transformação das condições sociais objetivas da escola e muito menos da sociedade como um todo. Mas não é a mesma a partir do momento em que houve uma transformação do educador e do educando”. Para a autora, é possível verificar se o aluno chegou a essa etapa observando suas intenções e ações, visto que o assimilado “será convertido em ações práticas do educando, que também contagiam o conhecer, o fazer e o ser do educador” (ARAÚJO, 2009, 358).

Zuquieri (2013) mostra muita coerência ao descrever os passos metodológicos da PHC apresentados por Saviani (2007), indica que estes não podem ser vistos de forma fragmentada, compartimentada, já que acontecem num movimento dialético, cujo objetivo é responder as questões da prática inicial e da problematização “com o intuito de, ao se voltar à prática social inicial, o conhecimento tenha deixado o senso comum e assumido uma postura crítica e teoricamente estruturada, evitando um processo de educação alienante” (ZUQUIERI, 2013, p. 36).

Por esse lado, levou-se em conta o referencial teórico da PHC essencial para

análise e compreensão de nossa problemática, a medida em que trazem luz para a discussão de uma educação escolar humanizadora. Gama e Duarte (2017), em estudos recentes, trazem contribuições importantes sobre o papel da escola de possibilitar, por meio do acesso à cultura erudita, a apropriação de novas formas, por intermédio das quais se podem expressar os conteúdos do saber popular:

Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que possam enriquecer as anteriores; o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, e a cultura popular são a base que torna possível a elaboração do saber e, conseqüentemente, a cultura erudita (GAMA; DUARTE, 2017, p. 524).

Para os autores, o ponto de chegada do trabalho educativo ocorre quando o saber popular é superado e se torna rico em novas determinações. Em vista disso, defendem que é tarefa fundamental da escola viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado, já que o conhecimento de senso comum se desenvolve independentemente dessa instituição.

É nessa perspectiva que foi investigada a problemática do presente estudo sobre o PIBID, buscando compreender as contribuições deste programa para a formação inicial de professores a partir da observação das potencialidades da escola pública, que se apresenta como espaço formativo e instância transformadora de saberes (popular e erudito). Desse modo, segue a análise de três sequências didáticas desenvolvidas pelo subprojeto EJA - Interdisciplinar que, nessa perspectiva, foram organizadas e desenvolvidas com o intento de se aproximar gradativamente dos pressupostos da PHC.

4.2.1 Sequência Didática 1 – Máscaras e rituais africanos

Considerando as máscaras africanas como representações de personagens míticos (seres Históricos e naturais) desses povos, o subprojeto utilizou essa temática da mitologia africana como ferramenta conceitual para trabalhar os seguintes conteúdos: influência da cultura africana nos dias atuais; importância da África na cultura brasileira; processo de escravização no Brasil.

Figura 4: “Máscaras e Rituais Africanos”



Fonte: (FONSECA; MAZZEU; ROSA; 2015).

Prática social inicial:

Aproveitando a visita ao Museu Afro Brasil, ao Parque do Ibirapuera em São Paulo, explorou-se junto aos alunos o significado das máscaras na cultura Africana. Tal atividade trouxe informações sobre as carrancas, sobre seus significados e contextualizando com as peças do acervo do museu. Foram levantados os seguintes questionamentos iniciais:

- Como você vê a presença da cultura africana/afrodescendente em nosso cotidiano?
- Você se sente afrodescendente?

Nessa etapa inicial, os estudantes puderam expor suas experiências e memórias sobre a utilização de máscaras e suas representações sobre a cultura africana e afro-brasileira. Durante esse processo, buscou-se promover os motivos de se estudar a África e sua cultura, realizando um levantamento de informações e conhecimentos que a turma possuía sobre a temática.

Problematização e Instrumentalização:

Por meio do diálogo junto aos alunos sobre a influência da cultura africana nos dias atuais, ficou evidente sua importância para a cultura brasileira. Nesse sentido, houve a necessidade de aprofundamento da discussão explanando sobre a África ser considerada o berço da humanidade, momento considerado oportuno para explorar a temática do tráfico de escravizados. Essa atividade contemplou a apresentação das carrancas e discussão sobre sua origem, seus diferentes modelos, usos, significados, formas de representações e suas funções em cada cultura.

Nessa segunda etapa, os estudantes puderam associar suas experiências com os conteúdos trabalhados. Os conhecimentos Históricos sobre a cultura africana e afro-brasileira foram apresentados de forma sistemática e intencional, as discussões foram direcionadas sempre a partir da proposta pedagógica dos professores e o trabalho realizado de forma conjunta complementou e enriqueceu as discussões desenvolvidas em sala de aula.

Durante as aulas, os alunos foram se aproximando da cultura africana. Também nesse intuito, apresentou-se o significado dos rituais desenvolvidos pelos povos africanos que especificam o papel cultural que exercem. Ademais, foi explanado sobre a representação dos rituais dentro da sociedade 'ioruba' demonstrando a importância política, social e espiritual para seus membros.

Catarse:

Ao longo das aulas, os estudantes puderam refletir sobre as construções Históricas-sociais diante de termos como escravidão e escravização. Os conhecimentos Históricos sobre a escravidão no Brasil foram abordados de forma crítica e os estudantes puderam compreender as diferenças entre escravizados e imigrantes. Desse modo, utilizou-se um discurso de tom contra-hegemônico, buscando desenvolver reflexões sobre a configuração e formação do povo brasileiro apontando tal como resultado de relações de dominação envolvendo os diferentes povos e suas culturas: indígenas, portugueses, africanos, etc.

Em outro momento, apresentou-se a proposta de confecção de carrancas e máscaras místicas usadas em rituais e festas por africanos no Brasil e, assim, retomaram-se as informações sobre seu papel cultural (origens, ocupação, religião, idade). Realizaram-se, também, debates e apresentações dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, aprofundando o ideal de representação dos rituais africanos e contextualizando a utilização desses acessórios simbólicos que fazem parte do universo mítico africano.

Figura 5: Máscaras e carrancas confeccionadas pelos alunos



Fonte: (FONSECA; MAZZEU; ROSA; 2015).

Nessa etapa, os estudantes puderam elaborar sínteses sobre os conteúdos aprendidos e demonstraram nas apresentações como os conhecimentos trabalhados foram assimilados. Na ocasião, promoveram uma construção dialógica e a descrição de um mapa do senso comum sobre imigrantes e escravizados no Brasil, em que se expressaram suas compreensões sobre este tema de forma reflexiva e consciente, demonstrando o entendimento e esclarecimento acerca da(s) identidade(s) nacional(is) para uma convivência harmônica na sociedade.

Prática social final:

Na culminância da sequência didática, buscou-se o gosto pela leitura do universo africano. Nesse intuito, foi promovido um sarau cultural com o tema “Africanidades”, que contou com diversas apresentações culturais e artísticas sobre os povos africanos e permitiu que os alunos discorressem sobre as aprendizagens resultantes das práticas educativas vivenciadas por eles.

Nessa etapa, os estudantes utilizaram de textos, imagens, músicas, sons, danças, apresentação de teatro, poesias e outros recursos para explanarem sobre a rica tradição cultural africana, o que evidenciou as possibilidades e potencialidades do uso dessa temática no ambiente escolar para o desenvolvimento das aprendizagens.

Figura 6: Apresentações dos Alunos no Sarau Cultural “Africanidades”



Fonte: Acervo do subprojeto.

A sequência didática acima foi uma primeira tentativa de aproximação metodológica frente as ideias da PHC, mas foi avaliado que no desenvolvimento das atividades didáticas acima, voltadas para o tema “Africanidades”, os conteúdos clássicos do saber escolar não se tornaram tão evidentes e o foco recaiu sobre a introdução de aspectos da cultura e da mitologia africanas em determinadas disciplinas curriculares, notadamente nas aulas de Educação Artística. Vale ressaltar que o objetivo foi parcialmente atingido, já que a introdução desses temas está prevista na legislação educacional, porém se concluiu as as mitologias teriam um potencial mais amplo para problematizar os conteúdos de todas as áreas do conhecimento, de maneira que estes pudessem ser assimilados de forma mais viva pelos educandos jovens e adultos.

Contudo, considerando o trabalho pedagógico desenvolvido tendo em vista seu lugar no processo formativo dos licenciandos, a aplicação dessa sequência didática foi entendida como extremamente relevante pelos bolsistas e os professores da escola parceira. Da transcrição abaixo, que faz parte do acervo documental do projeto, pode se depreender que:

“Os usos das narrativas mitológicas em sala de aula são inesgotáveis e extremamente férteis, pois o currículo adquire um caráter filosófico, gera a reflexão do estudante a respeito dos diversos temas, desperta o olhar para arquétipos da humanidade, bem como do inconsciente coletivo”. (Relato de Professor Supervisor extraído de relatórios internos do acervo do subprojeto).

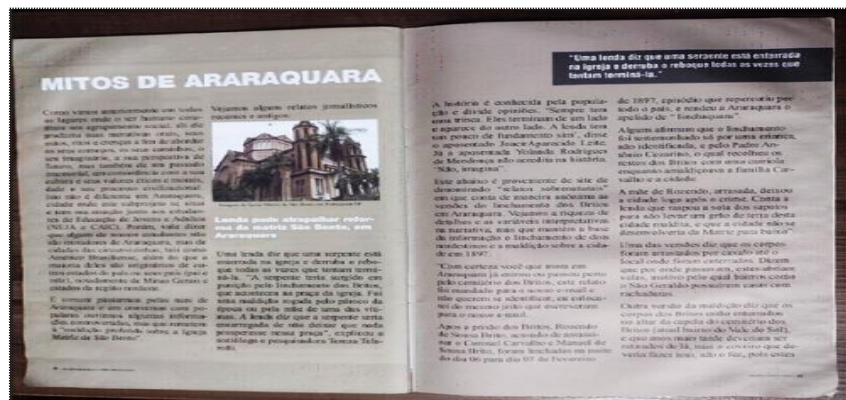
Portanto, a abordagem dos conteúdos embasada na mitologia africana e a temática das máscaras e rituais possibilitaram aos bolsistas uma verdadeira imersão cultural e as atividades didáticas que foram planejadas e desenvolvidas por esses sujeitos operaram como ferramentas para desenvolver nos bolsistas e nos estudantes da escola o surgimento de pensamentos e atitudes críticas relacionadas a temática.

Ainda nessa perspectiva, ficou evidente que o trabalho pedagógico realizado com os mitos das máscaras, no qual buscava se relacionar com as experiências cotidianas dos alunos, possibilitou um caminho para se trabalhar os tópicos de “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”, previstos na Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, legislações que são consideradas instrumentos de luta e reflexão contra o racismo no Brasil. A abordagem, mesmo que introdutória de tais tópicos, contribuiu com a formação inicial dos licenciandos, principalmente no que se refere às suas necessidades formativas tendo em vista a educação das relações étnico-raciais.

4.2.2 Sequência Didática 2 – Mitos de Araraquara

Considerando narrativas orais, mitos, ritos e crenças locais da cidade de Araraquara, o subprojeto utilizou a temática de uma suposta maldição relativa à igreja Matriz de São Bento, como ferramenta conceitual para trabalhar os seguintes conteúdos: a) história da cidade de Araraquara; b) conceito de imaginário social, cultura e história oral; c) relações entre política local e concretização do sistema de governo republicano no Brasil; d) problematização de temas como violência, política, preconceito, liberdade de expressão, migração nordestina.

Figura 7: “Mitos de Araraquara”



Fonte: (FONSECA; MAZZEU; ROSA; 2015).

Prática social inicial:

Aproveitando uma história local da cidade conhecida como “O linchamento dos Britos”, um evento do coronelismo, em que se relata o assassinato de dois irmãos por disputa política, explorou-se junto aos alunos o significado das produções das narrativas orais e das lendas urbanas no convívio em sociedade. Com base em informações sobre os mitos locais e contextualizando com a história de desenvolvimento da cidade, levantaram-se os seguintes questionamentos iniciais:

- Você conhece a história do linchamento dos Britos?
- Você conhece o mito da serpente da Matriz?
- O que você pensa a respeito de tais “histórias”?

Nesta etapa inicial, os estudantes puderam expor suas memórias sobre a história da cidade de Araraquara, como também apresentar seus conhecimentos sobre narrativas orais,

lendas urbanas e mitos locais. Durante esse processo, buscou-se resgatar junto aos estudantes as experiências vivenciadas por eles diante da temática. Foi feito um levantamento de informações que a turma possuía sobre a história da cidade.

Problematização e Instrumentalização:

Por meio do diálogo junto aos alunos sobre disputa de poder local, apresentou-se o coronelismo como fenômeno da política brasileira, em que foi contextualizado seu período Histórico entre o final do regime monárquico e início do regime republicano. A seguir, aprofundou-se a discussão explanando sobre a relação entre a política local e a concretização do sistema de governo republicano no Brasil.

Neste segundo momento, os estudantes puderam associar suas experiências com os conteúdos trabalhados sobre política e formas de governo. Os conceitos de imaginário social, cultura e história oral também foram apresentados, traçando-se um comparativo entre as narrativas orais e os conteúdos Históricos a serem aprendidos.

Os diálogos foram direcionados para o cumprimento dos objetivos de aprendizagens constantes na proposta pedagógica dos professores e o trabalho realizado de forma conjunta complementou e enriqueceu as discussões desenvolvidas em sala de aula. Durante as aulas, foram tratados temas sociais, como violência, política, preconceito, liberdade de expressão, migração nordestina. Foi abordada também a relação entre mito e imaginário popular com o intento de ampliar o repertório dos estudantes sobre a temática. Nesta fase, os estudantes puderam refletir sobre os mitos que já conheciam e os que passaram a conhecer a partir das atividades didáticas.

O mito da serpente da matriz foi apresentado aos alunos por meio de uma narrativa local, na qual se conta que, no decorrer do caminho onde os irmãos Britos foram assassinados e enterrados, formou-se um rastro de sangue e este se transformou numa gigante serpente que viria para se vingar de suas mortes. Para manter a serpente presa em terra, foi construída em cima dela uma igreja, no caso, a igreja Matriz de São Bento. Segundo o mito local, a serpente, de tempos em tempos, mexe-se debaixo da terra tentando sair e derruba parte da igreja, o que faz sua reforma nunca ser concluída. Esse seria o motivo de haver uma águia no chafariz de frente à igreja, isto é, para que se possa caçar a serpente caso ela venha acordar.

Figura 8 – Praça da Igreja Matriz de São Bento



Fonte: Página “A Cidade ON”²

Os conhecimentos sobre a história local foram abordados de forma crítica, o que oportunizou ao educandos compreenderem as diferenças entre os sistemas de governo e os impactos no convívio em sociedade que produziram o fato Histórico do linchamento, que por sua vez aparece refratado na narrativa mitológica, que também incorpora elementos das culturas indígenas ancestrais dos habitantes da região. A abordagem sobre a importância das narrativas orais e dos mitos para se compreender a cultura e o imaginário popular foi essencial e esses recursos atuaram como estratégias didático-pedagógicas para o desenvolvimento dos conteúdos. Dessa forma, o saber científico transmitido pela disciplinas escolares ao mesmo tempo que elevou a compreensão da narrativa popular do nível do senso comum para uma compreensão mais elaborada, tornou-se mais vivo e palpável pela sua articulação com as vivências cotidianas e com a história local.

Catarse:

Na etapa seguinte, foi proposto aos estudantes que confeccionassem os três símbolos do mito da serpente da Igreja Matriz de São Bento: a serpente, a águia e a igreja. Em paralelo, reiteraram-se as informações sobre o uso dos mitos no ambiente escolar para o desenvolvimento das aprendizagens dos conteúdos. Também foram realizados debates e apresentações dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, destacando a mitologia e buscando relacioná-la com temas que traduzem as culturas e imaginários de grupos diversos presentes nas diferentes sociedades e épocas.

Após a confecção dos símbolos do mito da serpente da Igreja Matriz de São Bento, os estudantes puderam, a partir da apresentação dos personagens para as turmas, refletir sobre os conteúdos mitológicos aprendidos. Ademais, puderam demonstrar os conhecimentos sobre a história local.

² Disponível em: https://emc.acidadeon.com/dbimagens/igreja_da_790x444_23072020131342.webp. Acesso em: 20 jul. 2022.

Figura 9 Confeção da Serpente



Fonte: Acervo do subprojeto.

Figura 10: Confeção da águia



Fonte: Acervo do subprojeto.

Figura 11: Confeção da Igreja Matriz - Desenho e maquete



Fonte: Acervo do subprojeto.

Prática social final:

A culminância dessa sequência didática se deu nas apresentações do desfile cívico em comemoração aos 200 anos de Araraquara, cujo tema foi “Araraquara 200 anos – nossa história, nossa Morada”. A escola organizou uma apresentação para o desfile que teve como slogan “Araraquara estremece: o mito da serpente sacudindo a cidade da Igreja Matriz ao Cemitério dos Britos”. Na ocasião, os alunos puderam apresentar artisticamente a narrativa do mito da serpente e demonstrar para a população as aprendizagens resultantes das práticas educativas vivenciadas por eles durante as aulas que abordaram a mitologia local.

Figura 12: Participação dos alunos no desfile cívico de aniversário de 200 anos da cidade”



Fonte: Acervo do subprojeto.

O evento contou com diversas apresentações culturais e teve a presença em massa de munícipes e autoridades locais. Assim, promoveu-se o ponto de chegada dessa prática educativa, possibilitando que os alunos apresentassem para outras pessoas como a cultura mitológica do município havia sido trabalhada e incorporada às vivências e experiências pessoais deles. A participação dos alunos no desfile foi relevante e extremamente significativa para eles. Passados vários anos, os estudantes que estiveram envolvidos nos preparativos e nas apresentações do desfile relatam memórias afetivas e manifestam de forma contagiante a alegria de terem feito parte desse processo educativo desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos.

Portanto essa segunda sequência didática se aproximou um pouco mais das orientações metodológicas da PHC, visto que a abordagem dos conteúdos por intermédio de narrativas e mitos locais possibilitou um caminho para que novas aprendizagens ocorressem. A problematização de conteúdos trabalhados (história da cidade de Araraquara, relações entre a política local e a concretização do sistema de governo republicano no Brasil, a discussão de temas como violência, política, preconceito, liberdade de expressão, migração nordestina) permitiu aos estudantes desenvolverem pensamentos e atitudes críticas em relação às temáticas trabalhadas e, nessa perspectiva, o trabalho pedagógico obteve melhor êxito, visto que promoveu a construção de novos conhecimentos pelos estudantes.

Do ponto de vista formativo, a sequência didática também pode ser considerada relevante, na medida em que viabilizou aos licenciandos e aos professores a exploração da narrativa mitológica local para introduzir e desenvolver os conteúdos que seriam trabalhados:

Em suma, a experiência do ensino mitológico abre um leque de compreensão de que a história presente no imaginário de cada um é a história de nós mesmos, a história da humanidade contada e recontada por muitas culturas diferentes. Portanto, o projeto cumpre seu objetivo, proporciona tanto ao corpo docente quanto ao corpo estudantil, um movimento de expansão de compreensão pessoal e científico [...] (Relato de Professor Supervisor extraído de relatórios internos do acervo do subprojeto).

Logo, na visão dos participantes, as atividades didáticas desenvolvidas a partir das experiências Históricas-sociais dos participantes proporcionaram um movimento de expansão de compreensão pessoal e científico para todos os envolvidos: professores, licenciandos e estudantes da escola. Além disso, o trabalho pedagógico alicerçado nos mitos propiciou maior dinamicidade e enriquecimento das ações educativas frente aos conteúdos. Isso porque tal estratégia otimizou o processo educativo ao se esquivar da rigidez do currículo escolar convencional.

Considerando essa perspectiva de trabalho, diversos outros temas foram levantados pelos bolsistas junto aos alunos e foram desenvolvidos por meio de sequências didáticas, dentre os quais podemos destacar: a) Trabalho (Mercado, desemprego, alienação/humanização); b) Recursos naturais (Água, alimentos, ciclos naturais); c) Gênero (Mulher, diversidade de identidades); d) Tolerância (Religiosa, preconceito); e) Vaidade (Padrões de beleza, cuidados com o corpo, autoimagem); e) Consumismo (Lixo, propaganda, endividamento); f) Conflitos mundiais; g) Família; h) Morte; i) Sexualidade e afetividade; j) Espiritualidade; k) Cultura brasileira.

Segundo Mazzeu e Pedroso (2018):

“Esses temas codificam um conjunto de preocupações tanto dos alunos da EJA quanto dos estudantes da universidade. Um dos grandes esforços do subprojeto foi para que os bolsistas conseguissem trabalhar a partir desses temas com os conteúdos curriculares previstos na programação de cada professor”. (MAZZEU; PEDROSO; 2018, p. 60).

Para os autores, esse foi um dos desafios do transcorrer do projeto, buscar utilizar as temáticas para trabalhar os conteúdos curriculares por meio das atividades didáticas planejadas e aplicadas em sala de aula. Mazzeu e Pedroso (2018) apontam que alguns temas, por possuírem maior afinidade com os conteúdos das disciplinas, puderam ser mais explorados, bem como houve um esforço metodológico que buscou estabelecer relações menos óbvias e conexões gradativamente mais profundas.

Assim, tal sequência didática foi potencialmente formativa para os licenciandos, visto que, embora a riqueza dos mitos não tenha sido explorada com tanta profundidade, de certa forma, não envolvendo diretamente conteúdos curriculares, alguns resultados positivos se tornaram evidentes: os licenciandos demonstram muito entusiasmo durante o processo. Puderam pensar nas atividades didáticas do início ao fim, e fizeram isso considerando as dificuldades dos alunos em dominar determinados conteúdos. Ou seja, enquanto planejaram, desenvolveram, aplicaram e avaliaram as atividades didáticas, tiveram a percepção do processo educativo como um todo, o que a nosso ver foi um grande ganho para esses sujeitos em formação.

4.2.3 Sequência Didática 3 – Meio ambiente e a invasão das cobras mamadoras

Considerando as cobras e serpentes como representações de personagens míticos presentes em diversos contextos Históricos e diferentes civilizações, o subprojeto aproveitou uma narrativa oral trazida por um estudante da EJA durante as aulas e buscou potencializar o uso da temática da mitologia como ferramenta conceitual para trabalhar os seguintes conteúdos: a) consciência ambiental e luta por preservação da natureza e da vida no Brasil; b) impactos do contato dos nativos do Brasil com a civilização ocidental já nos anos 1500, com a extração de Pau-Brasil; c) impacto das monoculturas de Cana-de-açúcar e Café; d) As consequências da Revolução Industrial para o Meio ambiente.

Figura 14: A cobra mamadora



Fonte: Página Indigo Arts Gallery³

Prática social inicial:

A partir dos conteúdos escolares que foram trabalhados durante o bimestre pelos professores, foi desenvolvida a sequência didática, a qual buscou resgatar os principais tópicos aprendidos para uma melhor compreensão e fixação dos conteúdos, trazendo informações sobre os importantes momentos da história econômica do Brasil e do mundo direcionamos o foco das discussões para a questão ambiental. Isso porque, em aulas anteriores, havia sido solicitado os estudantes que expusessem uma narrativa oral relacionada ao personagem mitológico da serpente.

³ Disponível em: <https://indigoarts.com/sites/all/modules/copy prevention/transparent.gif>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Uma dessas narrativas contava a história de uma cobra que mamava no seio de mulheres lactantes, fato que gerou curiosidades e questionamentos entre os alunos pelo fato de serpentes e cobras serem classificadas como animais répteis, e não mamíferos. Vale dizer, que o mito da “cobra mamadora”, embora tenha origens na região dos estados do Nordeste brasileiro, em razão do processo migratório, acabou se propagando para outras regiões do país e, assim, ganhou diferentes versões.

Na etapa inicial, os estudantes puderam expor as memórias sobre os conteúdos discutidos durante as aulas e apresentar aos colegas suas representações sobre os impactos ambientais causados pela atividade humana. Durante esse processo, buscou-se promover um resgate dos assuntos abordados nas aulas por intermédio de um levantamento de informações e conhecimentos que a turma possuía sobre as temáticas estudadas e citadas anteriormente.

Por meio do diálogo junto aos alunos, resgatou-se o mito das “cobras mamadoras” e, com base na leitura da transcrição da narrativa abaixo, foi desenvolvida uma discussão reflexiva sobre as interpretações e representações dos estudantes diante do episódio narrado:

“Minha mãe contava que lá atrás, era o que... na época de 1957/1958 [...] que por conta de ela ter muitos filhos e todo ano “tá” tendo filho né, que era um por ano [...] e por conta disso ela amamentava os filhos dela direto e reto, assim, tipo, nunca parava, porque os filhos não paravam de vir, ela também não parava de amamentá-los, né... daí ela contava assim pra gente, isso eu me lembro muito bem, como se fosse hoje, eu tinha o que?... uns seis, sete anos, eu já ouvia essas histórias, a minha mãe contando, que lá né, no passado, na Bahia, por conta de ela amamentar entrava muita cobra, né, e meu pai às vezes passava a noite acordado com medo de entrar cobra e as crianças né... e minha mãe levaria picada ou coisa assim né...[...] e que por muito medo que tinha que ficar muito quietinha, nem respirar, porque senão a cobra poderia picar com os seios dela [...]” (Transcrição da narrativa do mito das “cobras que mamam”. Relato de aluno da EJA extraído de relatórios internos do acervo do subprojeto).

Na sequência, com o intuito na ampliação do debate, apresentou-se outra versão do mito das “cobras que mamam”, em que se conta que uma serpente entrava na casa de uma mulher enquanto ela amamentava sua criança logo nos primeiros dias de vida. A cobra só entraria à noite, enquanto a mãe, ao amamentar, dormia com a criança no colo. Nessa versão do mito, a cobra coloca sua cauda na boca da criança para ela não chorar, simulando, assim, a amamentação normal enquanto o animal se posiciona no seio da mãe a fim de ingerir o leite. A mãe adormecida acredita ser a criança quem mama e, dessa forma, não percebe a substituição em seu peito. Porém, passado algum tempo, começa a perceber que sua criança apresenta sinais de desnutrição e nota que o bebê chora de fome pela manhã, mesmo tendo sido amamentado por ela durante a noite. A rotina segue confusa durante algum tempo, até

que em uma noite seu marido chega de viagem e ao se deparar com a cena da cobra em cima de sua mulher mata a serpente. Assim, quando o homem esmaga a cobra, vê que o leite que o animal ingeriu se espalha pelo piso e entende que a cobra estava mamando no seio de sua mulher provavelmente há muito tempo.

Figura 15: A cobra que mama leite.



Fonte: Página do Blog Grão de Gente⁴.

Na sequência, ampliou-se a discussão sobre essa versão do mito, buscando fundamentar cientificamente que serpentes e cobras são animais répteis, ou seja, não se alimentam do leite e, por serem desprovidas de glândulas mamárias, não amamentam seus filhotes. Explicou-se o sistema digestório desses animais, que podem ser ovíparos ou vivíparos, não é adaptado para esse tipo de alimentação, esclarecendo, por fim, que a dentição, a língua e a estrutura da boca das serpentes e cobras não permite o ato da sucção e que, por esses motivos seus instintos naturais não as fazem ir à procura de leite.

Quanto ao leite que o homem, personagem do mito, viu se espalhado quando matou a cobra, foi explicado que as serpentes e cobras possuem uma camada de tecido adiposo (gordura) entre os músculos e a pele que funciona como reserva de energia para esses animais e que esta tem cor esbranquiçada, muito semelhante ao leite coalhado, o que justifica a confusão e percepção do personagem naquele momento contextual.

⁴ Disponível em <http://www.blograodegente.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Design-sem-nome-6-1024x613.png>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Problematização e Instrumentalização:

Trazendo à tona todas as informações sobre a narrativa oral, sobre o mito e sobre as características biológicas das serpentes e cobras, pudemos levantar junto aos estudantes outros questionamentos reflexivos:

a) Vocês têm conhecimento de que serpentes e cobras estão saindo de seu habitat natural?

b) Em algum momento de suas vidas já viram algum animal desses em algum lugar muito diferente do que vivem?

c) Por quais motivos vocês acreditam que esses episódios estão ocorrendo?

Nesta etapa, foram entregues aos alunos cópias de reportagens que tratavam sobre infestações de cobras em alguns municípios a fim de desenvolver com eles leituras e discussões coletivas. Com base na análise das reportagens, os estudantes foram convidados a fazerem um diagnóstico para buscarem entender melhor as razões pelas quais esse desequilíbrio ambiental estaria ocorrendo. Nesse sentido, solicitou-se que pesquisassem casos de degradação ambiental na cidade Araraquara, buscando se possível identificar ocorrências ou incidentes dessa ordem em seus trajetos cotidianos.

Catarse:

Neste estágio, a discussão foi ampliada e aprofundada. Dessa vez, focalizou-se na influência de cada indivíduo, de cada estudante em seu próprio bairro, local de trabalho e demais áreas comuns de socialização para amenizar os impactos ambientais causados pela atividade humana. Por meio de reflexões e exemplos, buscou-se conscientizar os alunos sobre a importância e particularidade das pessoas e dos espaços: área de descarte de lixo, terrenos, rios, nascentes, áreas de preservação, parques, etc).

Prática social final:

Em outro momento, os estudantes foram divididos em grupos e lhes foi apresentada a proposta de confecção de materiais de conscientização (cartazes e panfletos) que estes deveriam elaborar mediante o levantamento de ações e intervenções possíveis de serem realizadas no meio ambiente, considerando os locais em que viviam e transitavam em comum. Para tanto, foi considerado como critério de agrupamento estudantes que moravam em um mesmo bairro, com problemáticas ambientais comuns. Isso para que pudessem trabalhar, pensar e refletir juntos sobre como amenizar os impactos ambientais observados por eles em seus trajetos de percursos cotidianos.

Ao longo das aulas, os estudantes puderam refletir sobre a importância da preservação do meio ambiente para que os animais pudessem garantir a integridade de suas vidas nos seus habitats naturais. Buscando trabalhar o conteúdo de consciência ambiental e luta por preservação da natureza e da vida, previsto nos documentos de planejamento dos professores da área de Ciências Naturais, foi discutida a temática de modo a mostrar que se os animais tivessem as suas vidas asseguradas por um meio ambiente preservado, estes por sua vez não precisariam se deslocar para outros espaços, como a cidade, e, assim, tanto a população estaria protegida de quaisquer riscos que o contato com esses animais pudessem ocasionar, como os animais, em relação aos riscos de mortandade e extinção pelo contato com seres humanos nesse contexto.

Vale dizer que a interdisciplinaridade se mostrou mais evidente nessa sequência didática, visto que os conteúdos da área de História e Geografia sobre os impactos do contato dos nativos com a civilização ocidental, diante das monoculturas de cana-de-açúcar e café; das consequências da Revolução Industrial para o meio ambiente e sobre a escravidão no Brasil, tópicos previstos nos documentos de planejamento dos professores dessas disciplinas, foram abordados para uma compreensão mais profunda da problemática do desequilíbrio ambiental e, conseqüentemente, para a compreensão do processo de invasão das serpentes, cobras e outros animais silvestres, no contexto do mito apresentado:

A proposta de uso do mito é colocar os alunos de frente a um acontecimento inusitado, mas que parece povoar algum imaginário popular, dada a ocorrência de vários relatos envolvendo cobras que mamam [...]. Já nesse momento, espera-se que os alunos pensem a relação entre ocupação e transformação do espaço natural bem como estabelecer alguma lógica no comportamento biologicamente inusitado das cobras (como a perda de alimento decorrente da perda de habitat) (Relato de bolsista de iniciação à docência extraído de relatórios internos do acervo do subprojeto).

Nesse sentido, a utilização do mito nessa sequência didática permitiu relacionar os conteúdos curriculares de três disciplinas, o que enriqueceu ainda mais a abordagem temática. Vale salientar que o subprojeto sempre esteve preocupado em trabalhar os conteúdos de forma a favorecer e melhorar as condições de aprendizagens dos estudantes, tendo como foco assegurar o domínio do saber elaborado. A proposta de interdisciplinaridade sempre foi desafiadora, já que o subprojeto foi incorporado à proposta pedagógica de duas escolas que já estavam com seus projetos políticos-pedagógicos em execução, desse modo, a interdisciplinaridade não foi a base das experiências didáticas, mas sempre esteve presente nas discussões e nos momentos de planejamento.

Em suma, consideramos que das três sequências didáticas apresentadas, esta última foi a que mais gerou uma aproximação metodológica frente às ideias da PHC. Foi possível perceber que, no desenvolvimento das atividades didáticas voltadas para o tema da “Consciência ambiental e preservação da natureza”, os conteúdos trabalhados se tornaram mais evidentes e o objetivo de oportunizar, por meio da metodologia da narrativa mitológica, o domínio dos conteúdos curriculares foi atingido. Para além de oportunizar dinamicidade no processo pedagógico, percebeu-se melhor o desenvolvimento dos conceitos científicos. Ficou evidente que a problematização e instrumentação nessa sequência didática gradativamente caminharam em na direção de início de um possível momento catártico.

Em face da utilização da narrativa oral enquanto saber experiencial, como recurso para o desenvolvimento dos conteúdos científicos, houve um aprofundamento das discussões temáticas presentes nos tópicos e objetos de aprendizagem das disciplinas, viabilizando, portanto, aos alunos a apropriação de novos conhecimentos e conexões, o que favoreceu, dessa forma, o pensar e o refletir desses sujeitos.

Considerando o trabalho pedagógico desenvolvido com as temáticas, do ponto de vista formativo, fica evidente que foram abertos novos horizontes para se pensar em práticas pedagógicas que possam favorecer as aprendizagens desses professores em processo de formação inicial. Inferiu-se que, ao participarem de forma ativa de todo o processo educativo, desde o diagnóstico de dificuldades dos alunos, das ações de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades, os licenciandos puderam conhecer e reconhecer nas atividades docentes a potencialidade das ações educativas que poderão ser transformadoras tanto para esses sujeitos como para as escolas em que eles vierem a atuar:

Esta inserção no contato direto em sala de aula e a prática monitor-aluno, possibilita aos bolsistas oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar buscando superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, bem como o entendimento do enfrentamento diário da realidade do professor através de atividades didático-pedagógicas coorientadas (Relato de bolsista de iniciação à docência extraído de relatórios internos do acervo do subprojeto).

Assim, conclui-se que o subprojeto e o PIBID, enquanto política pública que objetiva principalmente induzir à docência, vem cumprindo seu papel, visto que é justamente a inserção e a vivência dos licenciandos nas escolas públicas que tem possibilitado e oportunizado a esses sujeitos uma compreensão mais profunda da realidade dessas instituições educacionais, ao mesmo tempo que tem preparado e fortalecido estes sujeitos para o enfrentamento dos desafios e entraves do início da carreira docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi motivado pela necessidade de analisar de modo mais sistemático uma experiência de ensino e formação de professores, realizada no âmbito de um Subprojeto do PIBID, com estudantes dos cursos de Pedagogia, Letras e Ciências Sociais.

Na busca da compreensão dos diversos fatores que influem na formação de professores, numa abordagem crítica e dialética, analisou-se o trabalho docente, definido-o como a produção da humanidade nos indivíduos de modo direto e intencional, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, o suporte teórico do presente trabalho foi consubstanciado nas considerações de Saviani (2012), para o qual a educação e o trabalho educativo são essenciais para produzir a humanidade em cada indivíduo. Este, embora já nasça humano do ponto de vista biológico, necessita, ao longo da vida, completar o seu processo de humanização do ponto de vista Histórico e cultural.

Quanto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi possível compreender a trajetória histórica de desenvolvimento e institucionalização dessa política pública de formação de professores que, segundo Fernandes e Mendonça (2013), continua a apresentar resultados positivos, tais como: melhoria do ensino público; valorização da pesquisa e do projeto político pedagógico na formação do professor; avanços na pesquisa sobre metodologias de ensino; aumento do interesse dos cursos de licenciatura; contribuições para as reflexões acerca do currículo, dentre outros.

O trabalho conjunto e simultâneo entre o licenciando, o professor universitário e o professor da rede pública de ensino, se fortaleceu, trazendo resultados satisfatórios para a formação docente. A relação permanente da Universidade com as escolas públicas da Educação Básica está ressignificando a prática dos profissionais da educação nessas duas dimensões, qualificando o processo formativo (FERNANDES; MENDONÇA; 2013, p. 228).

No que se refere às atividades do Subprojeto Interdisciplinar/EJA, evidenciou-se que o desenvolvimento dos conteúdos escolares ancorado em mitos tanto se relacionou com as experiências cotidianas dos indivíduos como possibilitou o desenvolvimento de ações de ensino e aprendizagem de conteúdos de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, adentrando, assim, nas temáticas previstas na legislação brasileira, consideradas instrumentos de luta contra o racismo e a discriminação. Ademais, vários outros objetos do conhecimento, referentes a variados componentes curriculares, foram abordados de modo inter e transdisciplinar. Assim, a experiência

foi extremamente rica para a formação dos licenciandos, comprovando, mais uma vez, a relevância do PIBID.

Em todas as etapas do presente estudo, ficou flagrante a questão de a formação de professores permear vários dilemas. Numa perspectiva crítica, não se pode separar a formação do professor das relações sociais, dos embates políticos e ideológicos que esses sujeitos vão travando durante suas carreiras. Portanto, a formação de professores, em uma abordagem crítica e dialética, precisa encontrar caminhos e formas para romper com essa petrificação, abalar as estruturas e convicções já estabelecidas pelos alunos que se preparam para ser professores, abrindo espaço para a formulação de novas perspectivas de trabalho docente.

De acordo com Saviani (2013), em seu texto *“Escola e Democracia: Para além da teoria da curvatura da vara”*, o autor explica que uma pedagogia revolucionária é centrada na possibilidade de uma igualdade essencial entre os homens, entendendo a igualdade em termos reais e não apenas formais, o que implica em se colocar a serviço da instauração de uma sociedade mais justa.

Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. Em suma: a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção "humanista" moderna de filosofia da educação (SAVIANI, 2012, p. 59).

Nesse viés, ao utilizarem mitos e narrativas locais como ferramentas para a difusão de conteúdos vivos e atualizados, os licenciandos puderam desenvolver diversas habilidades e saberes docentes, já que, notadamente, o subprojeto oportunizou aos licenciandos a prática de ações indispensáveis à docência, tais como: a elaboração, aplicação e avaliação das atividades e sequências didáticas. Ou seja, esses estudantes puderam vivenciar as principais atividades do trabalho docente.

Em suma, ao elaborar estratégias para otimizar o processo educativo, os graduandos puderam compreender a importância de se refletir sobre diferentes formas que existem de se trabalhar os conteúdos escolares e, assim como afirma Saviani (2012), reconhecer a necessidade de transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos, para uma melhor aprendizagem dos estudantes nas escolas.

Conclui-se que os resultados desta pesquisa reforçaram a importância e relevância do PIBID enquanto política de formação de professores e de indução à docência, e corroboram com os

recentes estudos que apontam que o programa desacomoda as licenciaturas e mobiliza as escolas e os licenciandos. E, assim, pelas inúmeras contribuições para a formação de professores no Brasil, ratifica-se que essa política pública seja efetivamente institucionalizada de modo permanente, bem como seja ampliada, em seu alcance e volume de recursos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. A. C. Pedagogia Histórico-Crítica: proposição teórico Metodológica para a formação continuada **Anais do Sciencult**, v.1, n.1, Paranaíba, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/180/114> Acesso em: 02 jul. 2022.
- BARROSO, V. L. M. Formação de professores em história no tempo presente: Estágios de docência e Pibid – quais conexões? **Revista Latino-Americana de História**, vol. 2, nº 6, Edição Especial, p. 10-24, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/issue/view/6> Acesso em 02 jul 2022.
- BATISTA, A. A cobra mamadora. **Indigo Arts Gallery**. Crane Arts Building. Filadélfia, 1985. Disponível em: <https://indigoarts.com/cobra-mamadora>. Acesso em 20/07/2022. Acesso em: 20 Jul. 2022.
- BAMPI, L. R.; MOELLWALD, F. E.; CAMARGO, G. D.; KETTERMANN, F. M. **Em meio ao Pibid e aos estágios de docência** – da escrita na leitura. Zetetike, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 105–125, 2013. DOI: 10.20396/zet.v21i40.8646590. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646590>. Acesso em: 02 jul 2022.
- BERGAMASCHI, M. A., ALMEIDA, D. B. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 15-41, jun./2013.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). CAPES/MEC. Pibid - **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 01/03/2018.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). CAPES/MEC. Pibid. **EDITAL MEC/CAPES/FNDE: Seleção pública de propostas de projetos de iniciação adolescência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. 2007. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES - DEB. **Edital CAPES/DEB Nº02/2009 CAPES PIBID**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES - DEB. **Edital CAPES/DEB. Edital nº 018/2010 CAPES PIBID**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital18-pibid2010-doc> Acesso em: 18 nov. 2021.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES - DEB.

Edital CAPES/DEB. Edital nº 001/2011/CAPES PIBID. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-001-pibid-2011-pdf> Acesso em: 18 nov. 2021.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES - DEB. **Edital CAPES/DEB. Edital Nº 011/2012 PIBID.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-011-pibid-2012-pdf> Acesso em: 18 nov. 2021.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Edital no 061/2013.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID_RE TIFICADO.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). a **Portaria nº 46/2016.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf> Acesso em: 18 nov. 2021.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES.** Informativo sobre prorrogação de bolsas do Pibid. Disponível em: http://www.fai.com.br/portal/_arquivos/_itens_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12 328.pdf Acesso em: 18 nov. 2021.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Edital no 007/2018.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf> Acesso em: 18 nov. 2021.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Edital no 02/2020.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf> Acesso em: 18 nov. 2021.

_____. **LEI nº 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007.** Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11502.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 38, DE 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASÍLIA. Diário Oficial da União. Publicado no D.O.U. de 23 de julho de 2013. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº96, de 18 de julho de 2003, **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** 2003.

CAMARGO, G. Experiências formativas na graduação: estágio PIBID. **Revista Memorare,** Tubarão, SC, v. 2, n. esp. VII SIMFOP, p. 29-38 set./dez. 2015. Disponível em:

https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/memorare_grupep/article/view/3336/2373 Acesso em 02 jul 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CIRÍACO, K. T. Da licenciatura em pedagogia à indução na docência: contribuições do PIBID. **Revista Debates em Educação**. Maceió. Vol. 12, nº28, Set./Dez. 2020.

COELHO, S. M. A educação escolar e o caráter humanizador do trabalho educativo na pedagogia Histórico-crítica: A formação da individualidade para-si. **Revista Nuances**, Vol. VII, Setembro/2001.

CORNELO, C. S.; SCKNECKENBERG, M. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 27. Junho de 2020.

CRUZ, T. C. S., **O PIBID química em questão: a pedagogia Histórico-crítica na formação dos (as) licenciandos (as) em química da UFBA**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA/UEFS, Salvador/BA, 2019.

DIAS, V. S., SILVA, L. F. Desenvolvimento profissional de coordenadores de área do PIBID: analisando mudanças nas disposições do trabalho docente em subprojetos de Física. In: MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S. **PIBID/Unesp : memórias e trajetórias no campo da formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016.

FERNANDES, M. J., MENDONÇA, S. G. L., PIBID: Uma contribuição à política de formação docente. **Revista EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013.

_____. PIBID-UNESP 2014 A 2016: A avaliação do programa a partir de dados de egressos. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 30, n.63/2020. eISSN 1981-8106 e47[2020].

FONSECA, D. J., MAZZEU, F. J. C; ROSA, E. B. **Os mitos gregos e africanos na educação de jovens e adultos: manual didático**. Araraquara/SP: FCL-UNESP, 2015.

FÓRUM NACIONAL DO PIBID. **Nota de repúdio**. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201607/07152322-1456435697notaderepudio-1.pdf> Acesso em: 18 nov. 2021

GAMA C. N, DUARTE N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Revista Interface** (Botucatu). 2017; 21(62):521-30.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia Histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Uma didática para a pedagogia Histórico-crítica**. 5. ed Campinas, SP: Autores Associados, 2012 - (Coleção educação contemporânea).

GASPARIN, J. L., & PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar.** (2008). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> Acesso em: 05 mai. 2022

GATTI, B. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: FCC. V. 41, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo, SP: Atlas, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica:** 2003. Brasília: INEP/MEC, 2006.

KAECHER, N. A. ; SILVA, J. L. B. . De São Paulo à Porto Alegre: reflexivivenciando a troca de experiências entre PIBID e estágios de licenciatura na busca da formação de bons professores. **Para onde? Revista eletrônica**, v. 10 n. 1, p 139-146, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/85715/51139>. Acesso 02 jul. 2022.

MARIN, A. J.; **Técnicas do trabalho de investigação em educação:** em destaque o roteiro para análise documental inicial. São Paulo: PUC/Programa de Estudos Pós- Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (mimeo), 2001.

MARSIGLIA, A. C. G., **A prática pedagógica Histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M, DUARTE, N., orgs. **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.

MARTINS, V. B. . Formação docente inicial, estágios supervisionados e PIBID em tempos de pandemia. **Revista todas as letras** (MACKENZIE. Online) , v. 23, p. 1-14, 2021.

MAZZEU, F. J. C.. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva Histórico-social. **Cadernos CEDES.** Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 19, n. 44, p. 59-72, 1998. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28242>>. Acesso em: 18 Nov. 2021.

MAZZEU, F. J., LIPORIN, T., GOMES, P. C. **Tendências Neoliberais na Formação de Professores.** 2021. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=zN_nmJnj-m4> Acesso em: 18 Nov. 2021.

MAZZEU, F. J. C; PEDROSO, R. R. “O trabalho com mitos na educação de jovens e adultos e na formação de professores: possibilidades e desafios. In: **PIBID/UNESP forma(a)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em ciências humanas.** MENDONÇA, S. G. L. [et

al.] (organizadores). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

MEINERZ, C. B. Estágios de docência e PIBID: impactos inimagináveis no campo do Ensino de História. **Revista Latino-Americana de História**, vol. 2, nº 6, Edição Especial, p.223-234, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/issue/view/6> Acesso em 02 jul. 2022.

MENDONÇA, S. G. L; FERNANDES, M. J. S. **PIBID/Unesp: memórias e trajetórias no campo da formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016.

MENDONÇA, S. G. L; FERNANDES, M. J. S. Uma contribuição à política de formação docente. **Revista EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n.4, p. 220-236, jan./jun.2013.

MORAES, C. B.; GUZZI, M. E. R. de; SÁ, L. P. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. **Ciência & Educação** (Bauru) 2019, v. 25, n.1,p.235-253, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/hWg3phrNQy6t7PFF75pNjrQ/ab>. Acesso em: 02 jul. 2022.

OLIVEIRA, C. R. F.; SUDÉRIO, F. B. Análise da contribuição do PIBID e do estágio curricular na identidade docente de licenciados do curso de ciências biológicas da FAEC/UECE. Educere et Educare, **Revista de educação: Programa de pós-graduação – Universidade Estadual do Paraná**, v. 14, n. 32, mai/ago, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/20076>. Acesso em: 02 jul. 2022.

OLIVEIRA N., R.; GRECO, R. O PIBID de geografia contribuindo com o estágio supervisionado. **Revista Cerrados** (Unimontes), vol. 13, núm. 1, jan/dez, 2015, pp. 73- 94 - Universidade Estadual de Montes Claros. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=576963553008> Acesso em 02 jul. 2022.

PASSOS, C. L. B., **Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria**, São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PINHEIRO M.ACHADO, M. B.; REGINATO, L. M. Estágio supervisionado e o PIBID na formação docente: experiências que se complementam. **OPSIS**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 136–148, 2015. DOI: 10.5216/o.v15i1.34726. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/34726>. Acesso em: 02 jul. 2022.

RESENDE, M. R., Saber científico – conhecimento específico – saber escolar e a formação de professores. **Revista Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 24, p. 35-53, jul./dez. 2007.

RODRIGUES, A.L.; RODRIGUES, P.H.; CYRINO, M. C. C.T. O papel do Pibid em Diferentes Ações do Estágio Curricular Supervisionado: Perspectivas de Futuros Professores . **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**. v. 12 n. 2, 2019,. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/jieem/article/view/6235> Acesso em: 02 jul. 2022.

RODRIGUES, R. C. C. **A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado**. 2015, 134f. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2015.

Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9861/1/Regina%20Celia%20Cola%20Rodrigues.pdf>. Acesso em 02 jul. 2022.

RUIZ, A. I., RAMOS, M. N., HINGEL, M. Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. **Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio**. Ministério da Educação. (CNE/CEB). Brasília, maio, 2007.

SANTANA, D. F.; MATIUZZI, R. M; CÔCO, D. Contribuições do estágio supervisionado e do PIBID na formação de professores de matemática. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 5, n. 02, p. 30-48, 2019. DOI: 10.36524/dect.v5i02.101.

Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/101>. Acesso em: 02 jul. 2022

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e Históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007b.

_____. Formação de professores: aspectos Históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores associados, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, Jul., 2009.

SCALCON, S. **A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência Histórico- crítica**. 202 p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, F. K. M. da; OLIVEIRA, F. G.; MATOS, A. H. de M. . Potencialidades reflexivas para a formação inicial a partir do PIBID e do Estágio. **Laplage em Revista**, v. 4, n. 1, p. p.274-286, 2018. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/365>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SILVA, J. I., MOREIRA, E. M. S. Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática. **Revista Educ. Públ.** Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 13-28, jan/abr/2010.

SILVA, L. H. C; FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA, S. G. L; Formação de professores na UNESP: Compromisso com a escola pública em busca de uma educação de qualidade. In MENDONÇA, S. G. L; FERNANDES, M. J. S. **PIBID/Unesp : memórias e trajetórias no campo da formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016.

SOUZA, M. G. P.; LIMA, R. A. A vivência do estágio supervisionado e as contribuições do PIBID para a formação dos licenciandos em Ciências: Biologia e Química. **Revista Iniciação & Formação Docente**. v. 6 n. 1, P. 153-167, 2019. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistagepadle/article/view/3562> Acesso em: 02 jul. 22.

STEIMBACH, A. A., O processo de ensino numa perspectiva Histórico-Crítica. **Revista Eletrônica**. Faculdade de Ampére (Famper), 2008, Disponível em: http://www.famper.com.br/arquivos/imagens/revistaelectronica/o-processo-de-ensino-numa-perspectiva-historico-critica_1418917465.pdf

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. UNESP. Universidade Estadual Paulista - Pró-Reitoria de Graduação. Modos de ser educador: Artes e técnicas ciências e políticas. Formação Continuada de Professores. **Livro Eletrônico do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, São Paulo, 2007.

_____. Universidade Estadual Paulista - **Relatório Técnico PROGRAD/UNESP GESTÃO 2017/2020**. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/202349/relatorio_prograd_2017-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 10 nov. 2021.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11 Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VOGEL, M., A construção do PIBID como política pública de formação docente panorama de construção do programa. Kiri-kerê: **Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.5, vol. 1, nov. 2020.

ZUQUIERI, R. C. B., **Passos Metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica**. Secretaria Municipal de Educação de Bauru, EAD, 2013. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/33/etapa%204%20finalizada.pdf>