

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE - UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS - PPGPS**

**POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O PROJETO
INSTITUCIONAL PIBID/ISEPAM, SUA IMPLANTAÇÃO E SEUS EFEITOS**

INGRID FIUZA COSTA BARBOSA

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
MARÇO – 2019**

**POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O PROJETO
INSTITUCIONAL PIBID/ISEPAM, SUA IMPLANTAÇÃO E SEUS EFEITOS**

INGRID FIUZA COSTA BARBOSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho.

**CAMPOS DOS GOYTACAZES –RJ
MARÇO – 2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

B238 Barbosa, Ingrid Fiuza Costa.

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE : O PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/ISEPAM, SUA IMPLANTAÇÃO E SEUS EFEITOS. / Ingrid Fiuza Costa Barbosa. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.

200 f. : il.

Bibliografia: 175 - 185.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2019.

Orientador: Leandro Garcia Pinho.

1. Política Educacional. 2. Formação inicial de professores. 3. Pibid. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 361.61

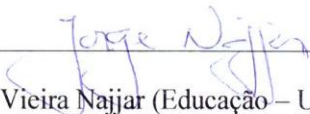
**POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O PROJETO
INSTITUCIONAL PIBID/ISEPAM, SUA IMPLANTAÇÃO E SEUS EFEITOS**

INGRID FIUZA COSTA BARBOSA

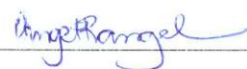
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

APROVADA: 29/03/2019.

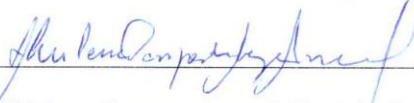
BANCA EXAMINADORA:




Prof.^o. Dr.^o. Jorge Nassim Vieira Najjar (Educação – Universidade de São Paulo, USP-SP).
Universidade Federal Fluminense – UFF



Prof.^a. Dr.^a. Angellyne Moço Rangel (Sociologia Política – UENF-RJ).
Instituto Federal Fluminense – IFF



Prof.^a. Dr.^a. Shirlena Campos Amaral (Sociologia e Direito – UFF-RJ).
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF



Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho (Ciência da Religião – UFJF-MG). Universidade Estadual do
Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
(Orientador)

Dedico esta dissertação a memória da Professora Eliane Costa. Figura que deixou um legado educacional, de modo que em sua carreira sempre esteve atenta e empenhada com a formação de futuros professores. Em vida, demonstrava dar continuidade aos estudos e levar para o campo acadêmico seus conhecimentos e experiências adquiridas no Pibid, Programa o qual tinha grande prazer em coordenar no ISEPAM. Dessa forma, ao pesquisar sobre esse tema, sinto-me dando continuidade ao seu trabalho. Parafraseando uma mensagem publicada numa rede social, escrita por mim após notícia do seu falecimento:

... “Eliane Costa, em verdade, não foi uma pessoa comum. Além da arte de ensinar, ela demonstrou profunda sensibilidade e paciência para com seus alunos, com os bolsistas do Pibid, as crianças atendidas pelo Projeto no CENAPP e demais professores e profissionais da escola que ela tanto amava, o ISEPAM. Foi uma mulher determinada e corajosa, sendo por tudo isto uma vencedora. Encerrou seu ciclo da vida e se firmou na galeria dos combatentes por uma “educação pública, gratuita e de qualidade”!”

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me sustentar em todos os momentos, pela condução à caminhos que me trouxeram a esta empreitada acadêmica tão desejada. E creio que Ele cuidou dos mínimos detalhes neste tempo, desde a excelente colocação na seleção como também durante o percurso. Ele, concomitantemente me presenteou com a bênção de ser a mãe do Théo que foi gerado e nasceu em meio a leituras e rotinas de estudo, fazendo com que eu conciliasse a maternidade e a pós-graduação.

E como meus caminhos são sempre permeados de gratas surpresas, estou a gerar mais um filho(a). Me sinto mais agraciada ainda, e por isso mais uma vez deixo público me agradecimento a Deus! O bebê cresce em meu ventre e acompanha o findar dessa pesquisa.

Mesmo já tendo recebido tanto, ainda há mais motivos e pessoas especiais à agradecer! E assim Agradeço... Ao meu esposo Jorge, pessoa que viveu comigo as expectativas, angústias e alegrias nesse tempo, tendo que lidar em alguns momentos com minha “presença ausente”, quando era necessário me reservar para momentos de estudos. Não foi fácil, mas chegamos ao final!

A minha sogra, Rosimery, pessoa que não mediu esforços para me ajudar e com muito carinho e dedicação me auxiliou nos cuidados com o Théo. Minha gratidão será eterna!

A minha família, avós, irmãs, cunhados, tios, tias, mãe, primos, e meu lindo sobrinho Gabriel, agradeço pela torcida, amo vocês!

Aos meus colegas de trabalho, por tanto carinho e incentivo! Os queridos Débora e Gustavo, que eram gestores no período da seleção do curso e tanto me apoiaram! A toda equipe da Educação Infantil do ISEPAM, as amigas e companheiras de função Nilda Poly, Lucíola Guedes e Flávia Barbosa, a vocês meu eterno carinho!

As pessoas queridas que participaram da pesquisa, que de forma tão gentil sempre estiveram disponíveis! Sujeitos da pesquisa, vocês foram essenciais!

A banca, composta pelos professores Jorge Najjar, Angellyne Moço e Shirlena Amaral, pela disponibilidade ao receberem este convite. São pessoas de inteligência ímpar e grande comprometimento com a educação, por isso referências para mim.

Ao meu querido orientador Leandro Pinho pelos ensinamentos, por seu brilhantismo e assertividade nos momentos de correção. Tive o privilégio de ser acompanhada por um professor muito comprometido e empenhado em extrair o melhor de mim. Você foi essencial, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

BARBOSA, I. F. O Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM: Da implantação aos seus efeitos. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2019.

Esta dissertação busca analisar o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência (Pibid) em seu contexto de prática no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), uma instituição com experiência centenária na formação de professores na região norte fluminense do Estado do Rio de Janeiro, nela é desenvolvido o Projeto Institucional que se organiza em torno das atividades de iniciação à docência, que envolve licenciandos do curso de Pedagogia deste Instituto, alunos do 1º ao 3º do ensino fundamental que apresentam dificuldade de aprendizagem no processo de aquisição de leitura e escrita, crianças que estudam no Colégio de Aplicação do ISEPAM e também outras escolas parceiras. Para tal investiga-se o lugar que o Programa, como uma política pública de educação, ocupa na formação docente na atualidade diante das principais demandas da área, considerando as tendências deste campo de ação do Estado na América Latina e no Brasil e o cenário de influências internacionais. Por meio de suporte epistemológico amparado na “Abordagem do Ciclo de Políticas”, foi traçado um percurso analítico de onde foi possível fazer um registro da trajetória do Programa na instituição, abrangendo os aspectos da implantação, desenvolvimento, resultados e efeitos dessa política, trazendo à tona os principais impactos formativos e institucionais que são vivenciados e percebidos pelos sujeitos participantes dessa política no Colégio de Aplicação da instituição. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que para alcance dos objetivos postos lançou mão de procedimentos metodológicos como observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada com 07 sujeitos, selecionados devido a função de gestão exercida no Programa, como também na atuação como bolsista de iniciação à docência e professor capacitador. Dentre os resultados obtidos foi possível verificar impactos que existem para além dos que são esperados diante dos objetivos postos nas diretrizes federais do Programa, tratando-se do que foi chamado de “processo de iniciação a gestão escolar pública”, fomentado pela característica descentralizadora de uma política com orientações centrais. O Programa foi indicado como promotor de permanência no prosseguimento do curso por alguns alunos que encontraram na bolsa um apoio financeiro para custeio das atividades acadêmicas. Entre os achados da pesquisa foram ponderados apontamentos sobre as limitações dessa política, que consistiu na consideração de pouca abrangência dentro da licenciatura o que deu subsídio para identificação de quadros de “desigualdades formativas” entre licenciandos pibidianos e não pibidianos. No entanto mesmo diante desse e outros dilemas discutidos o Pibid vem se firmando no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, que juntamente com várias outras Instituições de Ensino Superior, integra essa política que se espalhou por todo o Brasil, tendo sido um marco histórico de grande importância para a formação docente no país.

Palavras-chave: Política Educacional; Formação inicial de professores; Pibid em contexto de prática.

ABSTRACT

BARBOSA, I. F. Educational policy for teacher training: the Pibid / ISEPAM Institutional Project, its implantation and its effects. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, 2019.

This dissertation seeks to analyze the Institutional Scholarship Initiative to Teaching Program (Pibid) in its context of practice at the Higher Institute of Education Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), an institution with centennial experience in teacher training in the northern region of Rio de Janeiro, in it develops the Institutional Project that is organized around the activities of initiation to teaching, which involves graduates of the course of Pedagogy of this Institute, students from the 1st to 3rd of elementary school who have difficulty learning in the process of reading and writing , children studying at the ISEPAM Application College and other partner schools. In order to do so, it is investigating the place that the Program, as a public policy of education, occupies in the current teacher education in the face of the main demands of the area, considering the tendencies of this field of action of the State in Latin America and Brazil and the scenario of influences. Through an epistemological support based on the "Policy Cycle Approach", an analytical course was traced from where it was possible to record the Program's trajectory in the institution, covering aspects of the implantation, development, results and effects of this policy. highlights the main formative and institutional impacts that are experienced and perceived by the subjects participating in this policy in the College of Application of the institution. It is a qualitative research that, in order to achieve the objectives, used methodological procedures such as participant observation, documentary analysis and semi-structured interview with 07 subjects, selected due to the management function exercised in the Program, as well as acting as an initiation teaching and training teacher. Among the results obtained, it was possible to verify the impacts that exist in addition to those that are expected in relation to the objectives set in the Federal guidelines of the Program, taking care of what was called "the process of initiation of public school management", fomented by the decentralization characteristic of a policy with central orientations. The Program was indicated as promoter of continuance in the course of the course by some students who found in the scholarship a financial support for the cost of academic activities. Among the findings of the research were notes on the limitations of this policy, which consisted in the consideration of low comprehensiveness within the degree, which gave subsidy for identification of "formative inequalities" between pibidians and non-pibidians. However, even in the face of this and other dilemmas discussed, Pibid has been established in the Higher Education Institute Professor Aldo Muylaert, which together with several other Higher Education Institutions, integrates this policy that has spread throughout Brazil, having been a historical landmark of teacher training in the country.

Key words: Educational Policy; Initial teacher training; Pibid in practice context.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID -Banco Interamericano do Desenvolvimento
BM -Banco Mundial
CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAp ISEPAM – Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
CE - Comunidade Europeia
CENSA – Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora
CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DOU – Diário Oficial da União
ENADE – Exame Nacional de desempenho de Estudantes
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEPAM - Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert
IES – Instituição de Ensino Superior
IFF – Instituto Federal Fluminense
ISEPAM - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA - Organização dos Estados Americanos
OREALC - Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe
PAR – Plano de Ações Articuladas
Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
Pibic – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pibid Diversidade – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProCampo – Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciaturas em Educação no Campo
ProLind - Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciaturas
ProUni – Programa Universidade para Todos
REUNI– Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECTI - Secretaria de Ciência , Tecnologia e Inovação
SINAES - Sistema de Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU - Sistema de Seleção Unificada
UAB – Universidade Aberta do Brasil
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC - Trabalho de conclusão de curso

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFLU – Centro Universitário Fluminense

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS, FIGURAS E QUADROS

Quadro 1 - Políticas e ações oficiais sobre a Formação de Professores no Brasil (A partir de 1988)	33
Figura 1 - Esquema operativo do Pibid	49
Figura 2 - Foto Panorâmica do ISEPAM.....	69
Tabela 1 - Relação e quantidade dos sujeitos entrevistados	71
Figura 3 - Alunos manuseando livros na sala 1	80
Figura 4 - Bolsista de iniciação à docência em momento de atividades com alunos	80
Figura 5: Modelo de sondagem de escrita espontânea	81
Figura 6 - Modelo de Tabela com referências aos níveis de escrita que fixada no quadro de avisos da sala1.....	84
Figura 7- Momento de capacitação com as bolsistas de iniciação à docência	85
Quadro 2 - Levantamento de Institutos Superiores de Educação conveniados ao Pibid	95
Quadro 3 - Síntese das contribuições do Pibid	113
Quadro 4: Apresentações em eventos acadêmicos	139
Tabela 2 - Quantitativo e identificação de trabalhos apresentados em eventos externos sobre o Pibid/ISEPAM	142
Figura 8 - Percentual de trabalhos acadêmicos sobre as experiências no Pibid/ISEPAM apresentados entre os anos de 2011 a 2017 em eventos externos, divididos pela função exercida pelo apresentador	143
Quadro 5 - Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Pedagogia do ISEPAM que abordem a temática do Pibid em vigência no Instituto.....	144
Quadro 6 - Projetos em andamento de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Pedagogia do ISEPAM que abordam a temática do Pibid em vigência no Instituto	145
Tabela 3 - Quantitativo anual de concessão de Bolsas de Iniciação à Docência pela CAPES	157
Figura 9 - Capilaridade alcançada pelo Pibid em IES no território brasileiro	159
Figura 10 - Gráfico de números de ingresso em Cursos de Graduação, por Grau Acadêmico 2007-2017	160

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DO PIBID EM CONTEXTOS E CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS	19
1.1 -Políticas sociais e políticas educacionais: explorando conceitos	19
1.2 - Formação de professores no contexto das Políticas sociais atuais no Brasil e na América Latina: Um balanço sobre as tendências e perspectivas	23
1.2.1 - Atuais políticas de formação docente no Brasil: contextos e demandas	29
1.3 – Contextualização do referencial epistemológico à pesquisa: perspectivas analíticas da “Abordagem do Ciclo de Políticas”	35
1.3.1 - O Contexto de Influência	37
1.3.2 - O Contexto da Produção de Texto	41
1.3.3 – Contexto da Prática e as perspectivas de efeitos e estratégia política – Ciclo de políticas aplicado para compreensão do Pibid	43
1.3.3.1 – Prerrogativas estruturais da prática: aspectos normativos e arranjo institucional do Pibid	46
CAPÍTULO 2 - PERCURSOS METODOLÓGICOS - DESCREVENDO O CAMPO, A INTERCEPTAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS	55
2.1 – Caracterização e contextualização teórico-metodológica da pesquisa	56
2.2 - Procedimentos metodológicos adotados	60
2.3 Percurso da pesquisa: percepções apreendidas, descrições do campo e identificação dos sujeitos	67
2.3.1 Descrição do campo: O Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert e o laboratório de práticas de iniciação à docência	67
2.4 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	70

CAPÍTULO 3 - PROCESSO DE ADESÃO A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO PRÁTICA INSTITUCIONAL NO ISEPAM

.....	76
3.1 - Etapas da pesquisa e apreensões do campo: as interfaces na visão de uma observadora participante interna	76
3.2 – As categorias de análise em Contextos	91
3.3 – O contexto da prática em relatos	92
3.3.1- A inserção do Pibid no ISEPAM e as ações dos sujeitos	92
3.3.2 - Identidade Institucional do ISEPAM e as peculiaridades da inserção (adesão) vigência de um Programa de Iniciação à docência em um Instituto Superior de Educação	106
3.4 – Contexto de resultados/efeitos	112
3.4.1 – Bolsa de Iniciação à docência como inovação e fator de permanência no curso de Pedagogia do ISEPAM	117
3.4.2 – Práticas descentralizadas como fomento a ações e aprendizagens sobre gestão democrática e autonomia docente	121
3.4.2.1 - Arranjos das funções da Coordenação e aprendizagens sobre gestão educacional: o Pibid como fomento a “iniciação à gestão escolar pública” no ISEPAM	129
3.5 - Processos de assimilação e consolidação (apropriação) da prática nas ações de iniciação à docência	132
3.6 – O Pibid/ISEPAM como espaço de reflexão e pesquisa sobre/na formação docente ...	135
3.7 - Interfaces de políticas educacionais: o desenvolvimento do Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM e seus encontros com o PNAIC	148
3.8 - Contexto de estratégia política	154
3.8.1 - Os percursos da concessão de bolsa de iniciação à docência: entre as demandas por maior abrangência e as realidades das licenciaturas	155

3.8.2 - O Pibid e o cenário político atual: instabilidades do Programa e a (des)articulação com outros projetos de formação docente	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE A -Roteiro para entrevista semiestruturada com a Coordenação atual	186
APÊNDICE B- Roteiro para entrevista semiestruturada com as Bolsistas	193
APÊNDICE C - Roteiro para entrevista semiestruturada com a primeira Coordenadora Institucional do Programa no ISEPAM	197
APÊNDICE D -Roteiro para entrevista semiestruturada com a Professora Capacitadora	199
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	200

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho dissertativo é resultado de uma trajetória de estudo e identificação com a temática sobre formação de professores. Fica evidente que a medida que estive inserida no campo prático da profissão, como Pedagoga da FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica) estando lotada no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert - ISEPAM, e, sendo especialmente esta instituição escolar, por toda sua forma de organização, simbologia e história na formação docente da região, deparei-me com uma realidade profissional que não costuma ser comum a todos os profissionais (colegas) na área da educação. Adentrei em um espaço que diariamente é compartilhado por professores formados e professores em formação, uma estrutura escolar que é organizada para ser campo de prática e formação docente.

A inserção no ano de 2014, prorrogada até outubro de 2017 como supervisora de alunos da Licenciatura em Pedagogia no Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM endossou a reflexão sobre questões referentes à formação de professores. Em grande medida, tal experiência foi sendo somada ao desenvolvimento de outra função na mesma instituição, a de Supervisora Educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC, rede estadual de ensino, atuando nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Tais funções sendo desenvolvidas em um Instituto de Educação, que por natureza constitutiva se organiza em torno do ciclo educacional que oferece formação para educação básica como também formação de professores em nível médio e superior, uma dinâmica formativa que, oferece no mesmo espaço o campo de estágio e no caso do Programa implantado, oferece aos bolsistas do Pibid o espaço para o desenvolvimento das atividades de iniciação à docência.

O fato de transitar nestes espaços trouxe a motivação e necessidade de compreender melhor o campo da formação inicial de professores, o que as pesquisas na área diziam e sobre qual é o papel do Pibid – Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência no quadro de políticas educacionais para as licenciaturas do país. Estar inserida neste programa deu-me a oportunidade de presenciar uma política educacional que promove aos seus bolsistas, alunos de curso de licenciatura, uma formação que articula o campo da teoria ao campo da prática docente em escolas de educação básica. Dessa forma, pude compartilhar com os licenciandos em Pedagogia do ISEPAM situações reais do cotidiando docente, e sob a minha supervisão e acompanhamento da coordenação, foram estimulados a terem iniciativas e posturas

investigativas na elaboração/reelaboração de propostas didáticas para execução de atividades com os alunos de 1º ao 3º ano de Ensino Fundamental.

O envolvimento paralelo com professores em formação e com professores já formados configurou-se numa experiência marcante que foi suscitando uma série de questionamentos e despertou algumas visões mais críticas em relação à formação docente, fazendo atentar principalmente para significância da formação inicial, e sobre como as licenciaturas do país tem formado os futuros professores. Assim, ao ter a intenção de ampliar o conhecimento sobre esta área, analisar o Projeto Institucional do ISEPAM, que sobre as prerrogativas do Pibid organiza e estrutura na instituição a iniciação à docência, se apresentou como uma proposta pertinente para a pesquisa acadêmica que se iniciou tendo como proposta os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar a execução do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência – Pibid tendo como referência o contexto da prática do Projeto Institucional do ISEPAM.

Objetivos específicos:

- Compreender o lugar do programa na formação docente na atualidade (diante das principais demandas);
- Traçar a trajetória do Pibid no ISEPAM desde sua implantação (tendo em vista que por quase uma década o programa está em vigência na instituição);
- Destacar os principais impactos formativos, institucionais e de outra natureza vivenciados e percebidos pelos sujeitos participantes dessa política no CAP/ISEPAM.
- Analisar a gestão do Programa no ISEPAM a fim de perceber as significações atribuídas à participação em um Programa Federal de formação docente por parte dos atores/agentes atuantes no programa.

Optou-se nessa pesquisa pela utilização da abordagem qualitativa, considerando sua aplicabilidade como consistente e afinada à proposta de interpretação da realidade pesquisada. Tal abordagem direcionou a escolha dos instrumentos, técnicas e procedimentos mais adequados para alcançar os objetivos propostos. Sendo assim, esta perspectiva esteve presente no emprego de cada procedimento, buscando a realidade socialmente construída no universo escolar que envolve sujeitos e práticas do Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM. Pois, numa

premissa dialética, o homem constrói a realidade social ao mesmo tempo que é por ela influenciado (BERGER; LUCKMANN, 2004).

Assim as técnicas de observação participante, análise documental, análise de conteúdo, entrevistas semiestruturadas foram instrumentos presentes para captação e interpretação dos dados, e o levantamento bibliográfico, realizado inicialmente e durante o percurso da pesquisa, enriqueceu o estudo e deu suporte teórico-metodológico.

A reflexão epistemológica nesta dissertação teve um lugar estratégico, sendo a principal estrutura de ligação do primeiro ao último capítulo, e de sentidos entre os dados captados e as compreensões sobre estes. E como o trabalho desenvolveu a análise de um programa educacional, focando o contexto de prática numa determinada instituição escolar, a “Abordagem do Ciclo de Políticas” Ball et al. (1992) conduziu o exercício analítico e muito se adequa a metodologia qualitativa no sentido de permitir a utilização de diversas técnicas e instrumentos para compreender microprocessos.

A utilização do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados. Por exemplo, o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc. (MAINARDES, 2006a, p. 60).

Na intenção de contextualizar o objeto, nos debruçamos sobre referências que indicaram a área de nosso ponto de partida, a Política Social, nas obras de Marshall (1967); Pereira (2011); Holfling (2001); Vianna (2002), que conduziram a localização e compreensão das políticas educacionais diante do vigente contexto econômico brasileiro frente às influências de organismos internacionais e os processos de globalização, explorando conceitos como por exemplo papel do Estado e “reforma do Estado no Brasil” com as contribuições de Gohn (1998); Gentili (2002); Peroni (2003); Solano (2013), das demandas societárias do país mediante o processo de redemocratização que intensificou a preocupação com a melhoria da educação por meio da melhoria do ensino, refletindo então sobre processos de

profissionalização e formação docente, aqui abordadas pelas perspectivas de Freitas (2007); Gatti et al (2009); Gatti (2011); Vallanti (2006). Desta forma, este esforço consistiu, conforme Mainardes (2017, p. 6) no emprego da “teorização combinada” que, nesse sentido, “é um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar uma determinada análise”. Ball (2016) sustenta que

não podemos interpretar o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica porque o mundo é persistentemente mais complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento (AVELAR, 2016, p. 4).

A dissertação está organizada em três capítulos de forma a compor a conectar as principais ideias, conceitos e trazer entendimento sobre os resultados da pesquisa. No primeiro capítulo a proposta inicial foi de localizar o Pibid no campo das políticas sociais para área educacional, explorando certos conceitos e promovendo um balanço bibliográfico sobre as tendências deste campo de ação do Estado na América Latina, apontando para as perspectivas neste território, seguindo uma linha lógica para compreender os contextos e demandas das políticas de formação docente no Brasil na atualidade. Apresentamos também neste capítulo a contextualização das perspectivas analíticas da “Abordagem do Ciclo do Políticas”, informando sobre cada elemento e “contextos” desta teoria, os conectando com o Programa pesquisado, traçando um panorama desde os aspectos que constituíram a motivação de sua criação pela CAPES em 2007 a aspectos organizacionais e normativos do Pibid. Evidenciando, a partir disso, as principais influências sobre encaminhamentos, agendamentos e elaboração de políticas públicas para a área educacional, que estiveram alicerçados no Plano de Ações Articuladas (PAR) e no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE).

O segundo capítulo traz o apontamento sobre a metodologia aplicada, nele são descritas as etapas da pesquisa, todos os procedimentos metodológicos adotados e a caracterização dos sujeitos selecionados dentro do quadro de bolsistas e coordenadores do Pibid/ISEPAM (as duas coordenadoras de área, a ex coordenadora institucional, uma ex bolsista de iniciação à docência e outra bolsista em atuação, e a professora alfabetizadora que atua como capacitadora) e do espaço, o CENAPP – (Centro de Apoio Psicopedagógico Rosa de Jassus), que faz parte do Colégio de Aplicação do Instituto, e evidencia a escolha ISEPAM

como lócus de referência para compreensões sobre o programa a partir da prática do Projeto Institucional. Os caminhos percorridos nesta análise qualitativa são descritos tendo como referências os seguintes autores: Bardin (1977), Bauer et al. (2003), Bogdan e Biklen (1994), Deslandes, Gomes e Minayo (2012), Lapassade (2005), Lüdke; André (1986), Marconi; Lakatos (1996), Minayo (2001) e Vergara (2009).

A abordagem do terceiro capítulo consiste na convergência dos resultados obtidos a partir do emprego de cada método, em que os achados de pesquisa foram contextualizados com as falas dos sujeitos entrevistados, de onde puderam ser extraídos em seus depoimentos os caminhos do programa, tanto num contexto macro como, principalmente, no contexto micro que revelou a institucionalização do Programa de Iniciação à Docência no ISEPAM. Do processo de entendimento, confronto e confirmação de hipóteses emergiram as categorias de análise que consistem no diálogo das ideias da pesquisadora, os achados da pesquisa e os autores apresentados no referencial teórico e foram organizados neste último capítulo de acordo com o direcionamento epistemológico adotado, ancorado na “Abordagem do Ciclo de Políticas” e assim, foram organizadas as categorizações mediante as respectivas especificações do contexto da prática, contexto dos efeitos/resultados e contexto de estratégia da política de forma a manter a coerência de análise e alcançar os objetivos propostos.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DO PIBID EM CONTEXTOS E CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS

1.1 Políticas sociais e políticas educacionais: explorando conceitos

Para que se consiga construir um percurso coeso da pesquisa, é importante que se tenha clareza do campo de onde falamos. Considerar seus contextos, contornos, perspectivas e conceituações servem de base para uma compreensão objetiva dos elos estabelecidos entre este campo e o objeto de pesquisa. Um exercício necessário, que no caso dessa dissertação, de conduta interdisciplinar, aciona também elementos teóricos de outras áreas para dar conta de constituir uma análise sobre uma política educacional, especificamente, o Pibid a partir do debate conceitual de Política Social.

Viana (2002) salienta que Política Social é um conceito que, no âmbito das Ciências Sociais, é entendida como modalidade de política pública e, pois, como ação de governo com objetivos específicos. Muller e Surel (2002, p. 11) esclarecem o caráter polissêmico do termo política: “Com efeito, este termo cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (polity), a atividade política (politics) e a ação pública (politicies)”.

Partindo da concepção de “politicies”, considera-se aqui como política pública o “Estado em ação” através de intervenção nas questões sociais (Gobert; Muller, 1987 apud HOLFLING, 2001 p. 31). Assim, o surgimento de uma política pública para um setor se efetiva a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada e visa atender às necessidades de uma determinada população, exigindo a atuação do Estado. Sendo importante considerar também que o tipo de governo que é exercido pelo Estado pode dar direcionamentos diferentes à política social.

Ou seja, a política social, como qualquer política pública pode ser produzida sob distintas estruturas legais e institucionais, em distintos contextos, sistemas e regimes políticos, como resultante de pressões sociais mais ou menos organizadas e mais ou menos representativas da sociedade como um todo. Faz diferença, naturalmente, se determinada ação governamental é implementada por tecnocratas encapsulados em seus gabinetes, como

acontece nas ditaduras, ou se é implementada com base em procedimentos democraticamente estabelecidos. Faz diferença, também, se determinada ação governamental é formulada sob influência única das elites dominantes ou se é formulada em instâncias abertas à influência de interesses diversificados (VIANNA, 2002, p.1).

Segundo Azevedo (2004), quando se enfoca as políticas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato, significa ter presentes as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação. Essa noção abarca a ideia de que a política está sempre ligada ao exercício do poder em sociedade, seja em nível individual, quando se trata de ações, seja em nível coletivo, quando um grupo (ou toda sociedade) exerce o controle das relações de poder em uma sociedade (BOURDIEU, 2004 apud SANTOS, 2012).

É dentro do campo de atuação desse poder que se organizam as Políticas Sociais, políticas essas que fazem referência a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio para redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico e tendo suas origens atreladas a movimentos sociais do século XIX, voltada para conflitos entre o capital e trabalho nas primeiras Revoluções Industriais (HÖLFLING, 2001).

A variação de modelos de proteção social é construída ao longo do tempo, podendo ser identificada a partir das seguintes questões: “a quem proteger? Como proteger? De que proteger?”, que conforme a resposta e contextualização histórica evidenciam seus tipos e padrões:

A primeira fase da evolução da política social consistiu nas chamadas Leis dos Pobres, bastante disseminadas pelos países europeus, embora com diferenças marcantes entre eles. [...] Em fins do século XIX, uma segunda fase da política social se inaugura. Seguros sociais compulsórios, para fazer face a riscos sociais associados ao trabalho assalariado, despontam como o modelo dominante de proteção social. No novo cenário, de capitalismo industrial consolidado, aparecem novos atores – sindicatos, partidos políticos – e arranjos institucionais capazes de incluir, na agenda pública, demandas de setores emergentes no mundo do trabalho. [...] A crise dos anos 20, transformações ocorridas no padrão de produção capitalista, a vitória do socialismo na URSS, a valorização do planejamento na própria teoria econômica, e duas guerras mundiais compõem o pano de fundo de um novo contexto, no qual emerge a terceira fase da política social no Ocidente desenvolvido (VIANNA, 2002, p. 2-5, *grifo nosso*).

As ideias de Marshall (1967) sobre cidadania, definida a partir do contexto britânico, trouxeram relevantes contribuições, sua obra “Cidadania e classe social” é considerada como clássica na literatura que se propõe a interpretar a estrutura adquirida pelas políticas sociais no final do século XIX e no decorrer do XX. Em sua análise a cidadania encontra sua plenitude quando o sujeito tem participação dos seguintes elementos de direitos: o direito civil (liberdade de ir e vir, de pensamento, direito à propriedade e a justiça); o direito político (direito de participar no exercício político e voto); o direito social (direito de participar dos benefícios da sociedade, como desfrutar de saúde e educação). Ele afirma que mesmo com objetivos distintos, a cidadania e o capitalismo se desenvolveram ao mesmo tempo e que as desigualdades sociais são necessárias, não podendo ser extintas apenas amenizadas, tendo em vista que a dinâmica compõe a lógica do mercado, contrariando neste ponto uma perspectiva marxista.

Pereira (2011, p. 176-177) salienta que o século XIX foi central para a constituição do Welfare State, um Estado que, embora apresente grandes variações em relação à abrangência e à forma entre os diversos países centrais, pode ser caracterizado como um modelo “capitalista regulador e provedor de benefícios e serviços sociais” consolidado no século XX. Seus objetivos e políticas estão centrados na noção de cidadania e se inspiraram nos seguintes elementos: “extensão dos direitos sociais, oferta universal de serviços sociais, preocupação com pleno emprego e institucionalização da assistência social”.

O contexto econômico no qual se edificaram os sistemas de bem-estar foi, de certo, favorável à ampliação dos direitos substantivos, que exigem não só normatividade como recursos para seu financiamento. O crescimento da produção, a industrialização em larga escala, o consumo de massa, asseguravam o pleno emprego e contribuía para uma maior homogeneidade social. Mas é sobretudo pela ótica da política que se explica o sucesso desta concepção de proteção social. As instituições de representação – os partidos políticos, os sistemas eleitorais, o Parlamento – se tornaram mais inclusivas; novos espaços de negociação surgiram (câmaras consultivas ou deliberativas formadas por representantes de trabalhadores, empresários, produtores agrícolas e técnicos governamentais para estabelecer diretrizes macroeconômicas); a democracia, enfim, expandiu-se. Dessa forma, as políticas sociais provenientes das premissas estatais de bem-estar avançam no sentido de prover aos seus

cidadãos cobertura e acesso a serviços de saúde, segurança, educação, entre outros (VIANA, 2002).

Segundo Marshall (1967), a educação das crianças é um direito social genuíno e possui relação direta com a própria noção de cidadania, porquanto a ignorância limita as possibilidades de se escolher livremente com base nos pressupostos da razão. A educação, pela sua importância justificaria a necessidade de compulsoriedade, sendo a sua oferta, de forma pública e gratuita, o primeiro passo na direção da construção dos demais direitos sociais no século XX.

Como decorrência, nas sociedades contemporâneas, o indivíduo é elemento considerado essencial para a organização sociopolítica e a realização dessa condição funda-se no ideário dos direitos humanos. A educação é então consagrada como direito subjetivo inalienável das pessoas, encontrando nesse cenário seu grande suporte, e as fortes reivindicações e as lutas por uma educação de qualidade para todos é a expressão da busca por esse direito (GATTI, 2014).

Segundo Hölfling (2011), as políticas educacionais, como política pública e social, configuram a forma de interferência do Estado visando manter as relações de determinada formação social, imprimindo um modelo educativo compatível com as demandas da sociedade. Assim, no estudo da política educacional, deve-se considerar as inter-relações entre a sociedade política, enquanto aparato do Estado, e a sociedade civil composta pela escola, movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais, representações de alunos, pais e outros, que compõem a sociedade civil organizada em consenso hegemônico¹ na definição das políticas públicas. “O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HÖLFLING, 2001, p. 38). Nesse cenário, a educação ocupa lugar importante e a questão de quem faz educação e em quais condições se torna central.

¹ A hegemonia não é algo nem totalmente puro nem imutável. Na verdade, as classes dominantes ao longo da história estão em constante processo de luta com outras ideologias opostas a esses outros grupos, de modo que a aceitação da ideologia dominante deve ser repetidamente reforçada para evitar que ela perca a sua eficácia. Após a aceitação das classes dominadas (aceitação nem todos verdadeiros nem completamente passivo) das formas ideológicas da classe que domina é chamado **consenso** (GRAMISCI, 1980 apud MACCIOCCHI, 1980, p. 129-150).

Assim, compreender as políticas sociais para o campo educacional pode revelar aspectos da relação entre legisladores, gestores e demais agentes dessas políticas diante de novas e antigas postulações e discursos. Dentro desse campo vem ganhando centralidade o debate a respeito da formação de professores, posta como um grande desafio ao Estado, no caso do Brasil, no que se refere à elaboração e implantação de políticas públicas para a área.

1.2 Formação de professores no contexto das Políticas sociais atuais no Brasil e na América Latina: um balanço sobre as tendências e perspectivas

Denise Vaillant (2006) faz uma análise da sobre a profissão docente no contexto da América Latina. Mesmo considerando as variações presentes nos países deste vasto e complexo território, a autora destaca pontos comuns indicando: a) pouca atratividade pela formação docente; b) quantidade massiva de professores mal preparados; c) ausência de avaliação de docentes como fator relevante na busca da melhoria dos sistemas educativos. Ainda faz apontamentos sobre dados do perfil dos professores latino-americanos: a categoria docente é majoritariamente composta por mulheres, tendendo a ser mais jovens se comparada com países desenvolvidos, oriundas de famílias menos abastecidas tanto culturalmente quanto economicamente, sendo participantes ativas e significativas da renda familiar. Indica que tais dados devem ser considerados na elaboração de políticas educativas (GATTI et al, 2011, p. 17-18). Assim:

São estas as condições que afastam do magistério amplas parcelas da juventude que, desde as universidades e no ensino médio normal, poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações. As políticas de formação têm colocado perspectivas diferenciadas de profissionalização e aprimoramento para cada um destes espaços, ao invés de condições igualitárias (FREITAS, 2007, p. 1205).

Em análise apurada sobre instituições que formam professores na América Latina, Vaillant (2006) percebe questões preocupantes, uma delas se refere a diferentes instituições com a função de formar docentes, sendo estas: escolas normais superiores, institutos superiores de educação, instituições provinciais ou municipais, institutos superiores de ensino técnico, universidades, faculdades. Isso indica a vigência de diferentes projetos formativos sendo aplicados numa considerável quantidade de instituições dispersas, o que reverbera em

“um deficit de qualidade nos conhecimentos disciplinares ensinados nas instituições de formação docente, assim como escassa articulação com o conhecimento pedagógico e a prática docente” (VAILLANT, 2006, p. 129 apud GATTI, et al, 2011, p. 19).

A expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e Pedagogia, além de cursos de licenciaturas, desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Agregue-se a essa condição a existência de centenas de Cursos de EAD, em mais de 50 instituições privadas, que se expandem nos mais diversos pólos pelo interior dos estados, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores. Destaca-se, nesse quadro, a situação dos Cursos de Pedagogia, divididos hoje em mais de 60 modalidades de bacharelados e “habilitações”, sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da educação básica, em decorrência das confusas idas e vindas oriundas das regulamentações do período (CAMPOS, 2004 apud FREITAS, 2007).

Os apontamentos feitos por Denise Vaillant (2006) são muito similares aos achados e conclusões de pesquisa de Bernardete Gatti, que em estudos solo ou realizados em parcerias, vem endossando de forma significativa o acervo de trabalhos na área da formação docente no Brasil, tendo se tornado referência importante e indispensável nesta temática.

O trabalho de Gatti e Barreto (2009) traz uma visão geral sobre o campo da profissão docente no Brasil, considerando-o como área de grande importância nas sociedades atuais e igualmente em condições e abrangência crítica, ao passo que 80% do professorado é empregado no setor público. “As autoras mostram que, no Brasil, a importância dos professores, no cômputo geral dos empregos formais, não é menor do que nos países avançados, assim como também não é menor sua importância social e política” (GATTI, et al, 2011, p. 20).

Pode-se dizer assim que existem vários pontos a serem considerados quando se trata da constituição da profissionalização docente. No entanto, conforme diz Vaillant (2006) é importante considerar que a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes, já que se trata do primeiro momento de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo. Também destaca a autora supracitada que ao serem analisadas, essas políticas devem ser consideradas em seus contextos sócio-políticos e econômicos, sendo fatores indispensáveis para seu entendimento.

Sendo assim, o que compõe o cenário internacional e brasileiro, nessas últimas décadas, compõe o pano de fundo no qual estão inseridas as políticas de formação docente da atualidade, compreendidas aqui como política de educação, ligadas à dinâmica social, política e econômica que remete à realidade da sociedade brasileira desde os fins do século XX.

A política educacional brasileira, assim como as demais políticas sociais, se inscreve em um cenário árido, subordinado e dependente frente aos países centrais. Nesse sentido, para fazer uma análise das políticas educacionais contemporâneas, é necessário compreender suas articulações, mediações e contradições em relação ao contexto maior (SOLANO, 2013, p. 79).

Ainda segundo Solano (2013), o Brasil, assim como outros países periféricos, sempre foi muito influenciado pelos movimentos e reformas dos países centrais. Na década de 90, no entanto, houve acentuação significativa dessa influência como parte dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura. Temos presenciado um processo de recontextualização de discursos e de práticas provindos de outras realidades, em todos os setores das políticas, das teorizações e das ações educacionais. A resignificação de teorias e práticas já experimentadas em outros lugares e em outras áreas passa a fazer parte do cotidiano.

[...] A idéia que atravessa este projeto e que, com uma série de estratégias do tipo participativo que traduzem no cotidiano escolar a “filosofia da qualidade”, a instituição educacional muda e suas práticas dominantes se transformam. Trata-se do que se poderia chamar de “otimismo contagioso na função redentora da qualidade” (GENTILI, 2002, p. 145 apud SOLANO, 2013, p. 81).

Dá-se, assim, a assimilação ao discurso educacional de termos tais como “currículo por competência”, “avaliação do desempenho”, “promoção por mérito dos professores”, “produtividade, eficiência e eficácia”, entre outros, que se tornaram recorrentes nas reformas em curso, fomentadas pelas ações das agências multilaterais e também pelos intercâmbios de idéias e concepções entre os mais diversos países (DIAS; LOPES, 2003, p. 158).

A criação de políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimos e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2004, p. 102).

Desta forma, pode-se perceber que “os desafios que estão colocados para a escola denunciam a fragilidade e a insuficiência de propostas políticas que desconsideram todo o contexto histórico-político e transportam para instituição escolar uma lista de fórmulas messiânicas” (SOLANO, 2013, p. 81).

Retomando a questão da contextualização, a lógica de mercado já instituída então na economia internacional, durante a década de 1990, passou a fazer parte das relações sociais, flexibilizando e precarizando os empregos. Isso teve influências e apareceu como uma característica nas reformas educativas ao propor o desenvolvimento de competências e habilidades, o monitoramento dos resultados dos alunos e a promoção da autonomia das escolas (RODRIGUEZ; VARGAS, 2008). Também importante na difusão desses ideais foi a “Conferência Mundial sobre Educação para todos”, em Jontiem, no ano de 1990, sendo um marco das reformas educacionais elaboradas em nível mundial nos anos seguintes.

Este quadro de reformulação política e econômica da sociedade trouxe ajustes às políticas sociais. Nesse contexto, destacou-se a redução do papel do Estado, por um lado; por outro, a ampliação do seu papel controlador e regulador dos sistemas sociais. Configurou-se um Estado cada vez mais retraído e descomprometido quanto ao financiamento de políticas públicas de interesse majoritário da sociedade.

É no contexto apresentado que o governo Fernando Henrique Cardoso propõe uma reforma do Estado Brasileiro. Como vimos pelo diagnóstico da crise, no caso brasileiro a crise fiscal. Assim sendo, uma das principais estratégias apresentadas é a reforma do Estado [...] deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (PERONI, 2003, p. 58).

É importante ressaltar que a sociedade brasileira vem sendo fortemente marcada pela existência e pelo confronto de dois grandes projetos de sociedade. Com base na concepção “liberal-corporativa”, um desses projetos centra-se na redefinição das funções do Estado, supracitadas, que reduz o seu papel como ordenador do campo social e defende a livre expansão do mercado como única possibilidade de reversão da crise vivenciada. Propõe, de certa forma, uma “auto-organização” da sociedade, a partir da defesa de interesses corporativos, setoriais, particulares e solidários. O outro projeto, vinculado à visão “democrática de massas”, defende novas relações sociais, numa perspectiva universal de

acesso aos direitos e aos bens socialmente produzidos. Assim, este último propõe a difusão dos movimentos de base, do sindicalismo combativo e politizado e a existência de partidos políticos estruturados, trazendo como proposta um projeto de sociedade que supere tal política de nível “econômico-corporativo” visando atingir o nível “ético-político” (COUTINHO, 2000).

Foi no interior dessa disputa ideológica entre esses dois grandes projetos distintos de sociedade que se elaborou a Constituição Federativa Nacional de 1988 e a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Assim, é possível visualizar as diferentes concepções de educação que buscam conquistar a hegemonia no cenário brasileiro. A década de 1980, particularmente, foi o período de maior confronto entre as posições assumidas por um e outro projeto. Já a década de 1990, conforme abordagem anterior, viveu-se um quadro de maior incorporação do projeto liberal-corporativo, influenciado pela crescente divisão internacional do trabalho e dos mercados mundiais presente na nova forma de organização do processo produtivo. Nessa década, desde o seu início, reforçou-se a idéia de que a “contemporaneidade” é o “progresso social”, justamente num quadro em que as formas de exploração do homem estavam sendo aprofundadas (FREITAS, 1995, p. 123).

Tal projeto esteve intimamente ligado ao movimento internacional deflagrado em fins da década de 1970, a partir da crise do capital, reconfigurando o papel do Estado, apontando para uma nova sociabilidade que aderiria aos princípios neoliberais.

É nesse contexto que a educação ganha atenção especial, sendo vista como importante mecanismo de incremento para a engrenagem produtiva e fator determinante para o aumento dos ganhos do capital, além de ser instrumento na conformação do novo cidadão, apto a responder positivamente às demandas apresentadas pelo bloco de poder (KALAM, 2013, p. 175).

Na tentativa de continuidade da organização social estabelecida, foi-se “naturalizando” o viés economicista e produtivista que fundamenta as proposições do neoliberalismo, num movimento que equaciona as contradições do capital ou as posterga. A reformulação política e econômica exigida traz também a necessidade de ajuste das políticas sociais, destacando-se aí a reforma da Educação Básica como forma de implementar a ordem desejada, por meio do perfil de um “novo” trabalhador.

Nesta conjuntura, as reformas educacionais nos sistemas de ensino tornaram-se imperativos nas agendas de políticos e administradores públicos. Tanto em nível do governo central como dos governos estaduais, as reformas apresentam-se com um grande objetivo: promover a modernização da rede escolar, avaliada como atrasada e ineficiente em todos os sentidos (cobertura, processos de gestão, qualificação profissional dos recursos humanos, resultados, infra-estrutura física etc) (GOHN,1998).

Compreende-se assim a emergência do professor como grande responsável pela construção da nova ordem que depende, acima de tudo, para a sua constituição, de uma escolarização adequada. A ênfase em dotar o trabalhador de uma base sólida de conhecimentos gerais, necessária para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade e às mudanças nos processos produtivos, está presente nos documentos oficiais reformadores da educação. Como pontuam Shiroma e Campos (1997), pretende-se elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores e contribuir para o desenvolvimento de uma nova atitude frente às mudanças necessárias à melhoria do seu desempenho profissional.

Nesse contexto, os pressupostos que embasam a política educativa a serem implementadas em países dependentes como o Brasil estão atrelados à reestruturação do Estado brasileiro e às exigências do cenário internacional. O novo paradigma de gestão escolar profere um discurso evocando práticas democráticas de gerir a educação. No entanto, observa-se que prevalece uma redução na atuação do Estado e incorporação de uma lógica produtiva, em detrimento de uma educação emancipatória reivindicada pelos educadores. Assim, os princípios norteadores para a democratização e melhoria da escola pública foram substituídos por um viés mercantil, expresso pelo paradigma da eficiência, eficácia, de racionalidade técnica e financeira, termos oriundos da administração de empresas (SOLANO, 2013, p. 79-80).

No que diz respeito ao campo das políticas, percebe-se que, a partir da última década do século XX, ocorreram diversos eventos e a participação sugestiva de instituições internacionais como a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comunidade Europeia (CE), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com vistas a incentivarem o crescimento econômico dos países dos quais essas organizações faziam parte.

Neste sentido, é importante analisar como se dá a presença dos organismos internacionais na educação brasileira e de que forma influenciam as ações do

Ministério da Educação por intermédio de financiamentos que na maioria das vezes desconhecemos seus contratos e formas de pagamento. Busca-se, então, identificar as políticas educacionais vigentes e apontar seus vínculos com os projetos dos organismos internacionais; não apenas vínculos de gerenciamento, mas de financiamento e manutenção propriamente ditos. É de extrema importância desvendar estas relações que vão além do mero discurso que responsabiliza o neoliberalismo e seu movimento globalizante. São relações de dominação econômica, sem dúvida, mas perpassadas por um arcabouço ideológico que vai tomando conta do imaginário dos profissionais que atuam nas escolas públicas (CORREA, et al, 2009, p. 14).

O conjunto de reformas implantadas no país na área educacional, mesmo que sob forte exigência social de transformação, deixou-se monitorar muito mais pelas metas modernizadoras exigidas pelos acordos internacionais, de que o Brasil é signatário, do que pelas necessidades coletivas apontadas pelos movimentos dos educadores. Encaminhou-se a formação de outro ordenamento educacional para a formação do cidadão trabalhador de um “novo tipo” (KUENZER, 2000), no qual se concebeu a educação como instrumento estratégico para o desenvolvimento do individualismo, da competitividade, da produtividade e do “empreendedorismo”, concepções e práticas típicas do campo do trabalho capitalista impingidas como valores naturais no campo da educação.

Nesse novo contexto as medidas de política educacional vão ser marcadas por uma espécie de neoconservadorismo. Diante do mote do “Estado mínimo” passa-se a considerar a chamada “decadência da escola pública” como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2018, p. 293).

Partindo desta real constatação é importante analisar com rigor os projetos nacionais para a solução dos problemas da educação brasileira, buscando compreender seus vínculos e se realmente são soluções nacionais para problemas vividos pela educação nacional, pois é fundamental verificar não se tratar de projetos exógenos impostos pelas agências internacionais através de receituários ou agendas a serem seguidos, com um conjunto de justificativas, com vistas a persuadir seus destinatários da “inevitabilidade do proposto”.

1.2.1 Atuais políticas de formação docente no Brasil: contextos e demandas

Faz parte das utopias e do ideário dos educadores brasileiros e das lutas pela educação pública desde o início do século XX, o vislumbre de uma política de formação e valorização

dos profissionais da educação que articule a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la. Tal aspiração coaduna com as palavras de Freitas (2007, p. 1221), indicando que:

Uma política de formação de professores exige que sejam tratadas, igualmente, as bases da educação escolar, visando sua transformação para a construção de uma nova qualidade da educação básica, orientada pelas necessidades sociais da formação de nossa infância e da juventude.

No entanto, a configuração da formação de professores no Brasil respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais, conforme a análise anterior. No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior (FREITAS, 2007).

Saviani (2009) salienta que a composição da LDB (e especificamente a proposição sobre a formação de professores) não correspondeu às expectativas lançadas sobre o documento pelos educadores mobilizados em prol de uma reforma na formação docente no país, com vistas esperançosas devido ao oportuno momento político vivenciado no Brasil pelo fim do regime militar.

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008c, p. 218-221).

Endossando as concepções críticas sobre esta normativa podemos notar em Bazzo (2004, p. 276 – 277):

O (re)surgimento dos Institutos Superiores de Educação entre as instituições que poderiam formar os profissionais da educação para todos os níveis da Educação Básica foi, entretanto, a maior novidade que esta lei trouxe. A princípio solto e descontextualizado no interior do art. 62, parecendo mais um lapso da memória ou o fruto de alguma nostalgia de seu redator, com a Resolução 01/CNE/CP/99 que regulamentou tal instituição, os ISEs

passaram a ser o motivo de muitas preocupações para os educadores que ao longo dos anos vêm defendendo uma formação sólida e exigente, aliada à pesquisa e em cursos de licenciatura plena, em instituições universitárias.

Essa dinâmica cristaliza certas práticas formativas, configurada pela emergência de dois modelos de formação que ainda têm vigorado nos cursos de licenciaturas em todo país que, conforme Saviani (2009), um possuem centralidade nos “conteúdos culturais-cognitivos” e o outro refere-se ao “aspecto pedagógico-didático”. Ocasionando assim uma contraposição da formação ofertada pela universidade e a ofertada por um Instituto Superior de Educação.

[...] De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual 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. 149).

Sobre isso, Valente (1999, p. 76) pondera que:

O lado positivo da formação realizada à parte das universidades é a interação com o ensino básico, especialmente através das secretarias de educação, e que leva à superação de uma crítica recorrente que se faz à universidade, qual seja a do seu distanciamento dos demais níveis de ensino. À universidade apraz discorrer sobre e não a respeito das questões. Esta postura faz com que a formação de professores se dê distanciada do que efetivamente acontece na realidade escolar, seja ela pública ou particular.

Assim a tradição curricular centrada na perspectiva dos conteúdos “culturais-cognitivos”, considerados específicos de cada área, reforça a formação “bacharelesca” que atribui ao diploma de licenciatura um adendo, uma formação que se for exercitada pode alcançar status de trabalho puramente vocacional, sujeito à improvisação.

Contudo, a vigência dos dois modelos citados, historicamente constituídos nas licenciaturas, vem configurando um dos entraves para uma formação docente igualitária e consistente, no sentido de atender às demandas a ela destinada. Pois conforme aponta Gatti

(2011, p. 27): “o Brasil ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem à maioria das crianças e dos jovens brasileiros.” Vários são os fatores envolvidos nesta situação, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho.

Na análise feita por Silva (2012), encontramos um levantamento feito sobre os trabalhos de uma extensa lista de teóricos da educação de onde foram destacadas questões e fragilidades da formação de professores no país, que vêm encontrando coro na comunidade acadêmica que se debruça sobre a temática. Entre estes autores destacamos alguns já conhecidos nacionalmente, a saber: Freitas, 2007; Pimenta, 2002; Muzukami et al, 2002; Scheibe, 2003, entre outros, que detectam e apontam as seguintes questões: a) distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica; b) desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; c) tratamento inadequado dos conteúdos; d) falta de oportunidades para desenvolvimento cultural; f) tratamento restrito da atuação profissional; g) concepção restrita da prática; h) ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações; i) desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica.

Diante desse cenário de fragilidades formativas, tomam formas algumas medidas no campo político que intencionam os dilemas postos. Quanto a isso Gatti (et al, 2001, p. 49) nos informa que:

Nos anos recentes, o governo federal, detectando a grande dispersão e a fragmentação das políticas docentes no país, bem como os descompassos entre os programas de formação para o magistério a cargo das instituições de ensino superior (IESs) e as demandas da educação básica, tomou uma série de iniciativas, tendo em vista promover a sua articulação, particularmente no âmbito das instituições públicas, em busca de assegurar uma educação de qualidade como direito de todos. Elas visam a fazer face à demanda pela formação inicial em nível superior exigida pela Lei nº 9.394/1996, (LDB) e pela formação continuada, demanda essa que implica o atendimento de milhares de docentes e a diversificação da oferta, segundo as etapas e as modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais.

Ainda segundo Gatti et al (2011) as iniciativas do Ministério da Educação (MEC) em torno da questão da formação docente abriu caminhos para o delineamento de uma política

nacional para esta área, orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação que indica participação responsável “do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade da profissionalidade e da profissionalização dos professores” (Idem, p. 49).

Para melhor compreensão será apresentado a seguir um quadro composto pelos dispositivos legais, em suas ordens cronológicas, que vêm acenando desde os final do século XX para uma política de formação docente e as principais iniciativas do governo em resposta às demandas da área.

Quadro 1 – Políticas e ações oficiais sobre a Formação de Professores no Brasil (a partir de 1988)

Ano	Política/Ação
05/10/1988	Constituição Federativa Nacional
20/12/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
09/01/2001	Plano Nacional de Educação
18/02/2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica
24/04/2007	Plano de Desenvolvimento da Educação
20/06/2007	Lançamento do Programa Consolidação das Licenciaturas
11/07/2007	Lei nº 11.502/2007 Criação da Nova Capes
12/12/2007	Criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
16/06/2008	Piso salarial nacional para os docentes da escola básica
29/12/2008	Obrigatoriedade na oferta de 20% das vagas dos IFs em cursos de licenciaturas
29/01/2009	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
28/05/2009	Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
30/06/2009	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)
25/06/2014	Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014
02/07/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015

Fonte: Elaboração própria (a partir do levantamento de análise documental)

Diante das políticas e ações acima listadas convém destacar o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), para entendimento do contexto do nosso objeto de estudo. Criado em abril de 2007, durante a vigência do primeiro PNE (Plano Nacional da Educação), como um plano executivo com um conjunto de programas visando uma tradução instrumental deste primeiro PNE, que havia deixado em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. Os programas relacionados ao PDE podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização (BRASIL, 2007).

O eixo “Educação Básica” contempla o tema formação de professores e prevê a constituição de única categoria aos profissionais da educação com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica. Dentro dessa mesma temática o PDE especifica dois programas principais: a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (BRASIL, 2007). Estes programas alteraram a formação docente na atualidade e estabeleceram o início de um sistema nacional público de formação de professores por meio da CAPES.

Segundo Scheibe (2011) a CAPES, mediante as propostas do PDE, passou a induzir e fomentar também, no âmbito da educação básica, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério. A nova atribuição encontra-se vinculada ao novo arranjo institucional estabelecido sobre esta agência, que conforme consta na redação da Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, teve as competências e a estrutura organizacional modificadas, estando autorizada desde então a conceder bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica (BRASIL, 2007).

De acordo com Scheibe (2011), a concepção da “nova” Capes faz parte de um dos cenários de reforma da legislação nacional, que, em paralelo ao processo de descentralização afirmado como princípio federativo pela Constituição Federal de 1988, desencadeou um movimento de recentralização das políticas educacionais. Nesse novo contexto, o Executivo Federal passou a ser o formulador das políticas, ao estabelecer as normas para a redefinição de responsabilidades entre os entes federativos, ampliando funções de controle de qualidade, avaliação e de financiamento das políticas. Fica, portanto, estabelecida uma articulação do regime de colaboração para criação e execução de políticas educacionais (COCK, 2018, p. 113).

A criação do Pibid, então, encontra-se vinculada a este novo delineamento da política nacional de formação de professores, inserida nesse contexto de recentralização das políticas educacionais, visando atender demandas por novo modelo formativo docente para enfrentamento das realidades das escolas públicas, reconhecendo este espaço como local de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-o, simultaneamente, partícipe e beneficiário no desenvolvimento deste programa. Trata-se de uma política atrelada às proposições do PDE e efetivada a partir da reformulação da CAPES, a “Nova” CAPES.

1.3 Contextualização do referencial epistemológico da pesquisa: perspectivas analíticas da “Abordagem do Ciclo de Políticas”

A partir dessa abordagem que parte dos aspectos macro, estruturais, para se chegar a uma abordagem das políticas específicas implementadas para a formação de professores (aspectos micro) no Brasil, na última década, procurou-se entender essas políticas educacionais tomando-se alguns caminhos analíticos.

As leituras sobre epistemologia nos conduziram à perspectiva de análise denominada “abordagem ciclo de políticas” (*policy cycle approach*), muito explorada e apresentada como um referencial consistente nos trabalhos desenvolvidos pelo professor e pesquisador Jefferson Mainardes (2006; 2009; 2010; 2013; 2017; 2018) que considera que: “a abordagem do ciclo de políticas possui um potencial significativo para pesquisa sobre políticas educacionais”. Formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a), a abordagem vem sendo utilizada para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais em diferentes países (CORBITT, 1997; VIDOVIK, 1999; WALFORD, 2000; LOONEY, 2001; KIRTON, 2002; VIDOVIK & O’DONOGHUE, 2003; LOPES, 2004). No Brasil tal suporte analítico começou a ser utilizado a partir de 2002 (LOPES, 2002, 2004, 2006; LOPES, MACEDO, 2006; MORGADO, 2003; DESTRO, 2004; OLIVEIRA, DESTRO, 2005; MACEDO, 2006; MAINARDES, 2006; SANTOS, VIEIRA, 2006), “influenciando positivamente o avanço das pesquisas no campo da política educacional e das políticas curriculares (MAINARDES; GADIN, 2013, p. 153-154).

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos [...] A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível [...] (MAINARDES, 2006a, p. 49).

Mainardes (2007) informa que inicialmente os precursores desta abordagem, Ball e Bowe, a esquematizaram em três faces ou arenas políticas dentro do processo político: a) “a política proposta” – no campo oficial com responsabilidades pela implementação; b) “a política de fato” – referência aos textos políticos e legislativos; c) “a política em uso” – sobre o âmbito das práticas e discursos institucionais elaborados, no processo de execução e implementação, pelos profissionais atuantes no campo prático das políticas. No entanto, os teóricos em questão, numa reavaliação de delineamento, constatam a rigidez de linguagem e conceitos restritos e rompem, assim, com a formulação inicial, remodelando-a.

No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe & Ball apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas. Nesse livro, eles rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão. Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usam os dois estilos de textos considerados por Roland Barthes (*writerly* e *readerly*) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas (MAINARDES, 2006a, p. 50).

Mainardes (ibid, p. 50) avança dizendo que:

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Dessa forma, Ball e Bower apresentam uma versão do ciclo de políticas em que os contextos estão totalmente conectados, não havendo uma dimensão de temporalidade ou de seqüência, não sendo constituídos por etapas ou linearidades, consistindo, portanto, em um ciclo contínuo constituído por três contextos principais, cada um contemplando “arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”: “o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50).

Ball (1994) faz um acréscimo a este modelo analítico e insere duas perspectivas de análise no contexto da prática, assim o ciclo de políticas passa a ser composto também, a partir de então pelo contexto de resultados/efeitos e contexto da estratégia política.

No ciclo de políticas descrito anteriormente, a simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas são substituídas pela complexidade do ciclo de políticas. A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro (MAINARDES, 2006a, p. 55).

Para melhor compreensão dos contextos propostos que compõem a abordagem, faz-se necessário a exploração de cada um deles, levando em consideração sua complexidade de interconexão o que certamente irá apontando os contextos de análise do nosso objeto de pesquisa, o Pibid, uma política pública de formação inicial de professores em seu processo de implantação no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – ISEPAM.

1.3.1 O Contexto de Influência

Relacionado com determinados interesses e ideologias dogmáticas o contexto de influência, de forma bem imbricada ao contexto de produção do texto, revela as representações e representatividade que estão ou pretendem ser presentes no processo elaborativo, tendo a ver com a criação e disseminação de discursos políticos. “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo.” Adquirem legitimidade e formulam “um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006b, p. 97).

O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disto, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006b, p. 97).

A esse respeito podemos pontuar a existência e papel de atuação e influências das redes no processo de formulação de políticas.

Em sua análise, Ball apresenta a intrincada rede das influências e as redes políticas (policy networks) que têm configurado um novo modelo da indústria de serviços educacionais, no qual a infraestrutura, programas, contratos e serviços públicos na área de educação são bastante influenciados pelas parcerias público-privadas, nova filantropia, consultorias e serviços de inspeção realizados por empresas privadas, etc. Essa “reforma” do setor público é uma oportunidade massiva de novos lucros, uma vez que o “mercado” educacional (público) vem se tornando um negócio cada vez mais lucrativo. [...] O autor procura demonstrar como o processo, que ele chama de ‘privatizações’, pode ser compreendido, bem como quais são as principais comunidades políticas (agências, serviços públicos e filantropia), conselhos, pessoas influentes, academias especializadas, universidades, dentre outros sujeitos que têm atuado e influenciado a configuração de uma variedade de formas e tipos de privatização, envolvendo diferentes estilos de financiamento e diferentes formas de relacionamento entre as mantenedoras, prestadores de serviços e clientes (MAINARDES, 2009, p.10).

Nos atentando ao conceito de redes políticas, conforme Kickert et al (1997 apud MAINARDES, 2009, p. 11), trata de organizações institucionais que são “formadas em torno de programas ou problemas políticos específicos. Elas reúnem uma variedade de pessoas em parceria e, teoricamente, um indivíduo sozinho não tem o poder suficiente para determinar as ações estratégicas da rede”.

Para Rhodes e Marsh (1992) uma “rede de política é o resultado de uma cooperação mais ou menos estável e hierárquica entre organizações que negociam, trocam recursos e podem compartilhar normas e interesses num ambiente complexo”. Segundo esses autores, o “estudo das políticas públicas precisa considerar a diversidade das organizações estatais, da pluralidade dos grupos de interesses e das múltiplas formas de relacionamento entre esses sujeitos” (MAINARDES, 2009, p. 11).

De maneira geral, o pano de fundo das redes de políticas é a tentativa de fortalecer grupos de interesse, bem como de diminuir as fronteiras entre público e privado e de promover a transnacionalização das políticas, dentre outros fenômenos. Tais aspectos podem ser observados claramente no estudo de Ball sobre a participação do setor privado no setor educacional público (privatização) (MAINARDES, 2009, p. 11).

De acordo com Mainardes (2009, p. 12) a noção de redes de políticas parece ser útil para se compreender o processo de disputa por influência, que pode ser observado na formulação de políticas. A análise do contexto de influência na formulação das políticas, da forma mais abrangente possível, torna-se útil e necessária para se compreender o jogo de influências e múltiplas agendas no processo de configuração de políticas no processo histórico. Por meio dessa análise abrangente é possível identificar as influências globais/internacionais, de agências multilaterais, redes políticas, comunidades epistêmicas, intelectuais e políticos que exercem influências, forças do contexto político nacional e local, dentre outros.

Assim as redes de políticas podem apresentar finalidades diversas, de acordo com as temáticas de interesse e atuação das organizações às quais estão vinculadas. Nesse sentido, Mainardes (2009) aponta a existência de duas principais redes que se organizam em torno das políticas para a formação de professores na América Latina: a Rede Kipus e a Rede Estrado.

Tais redes assumem posicionamentos distintos diante desta temática. A Rede Estrado, vinculada ao Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), pretende aprofundar o conhecimento sobre o tema do trabalho docente, difundindo estudos críticos sobre políticas em processo e sobre as propostas avalizadas, como de qualidade e benefício social, sendo espaço de debate e divulgação interdisciplinar sobre o tema do Trabalho Docente, a fim de subsidiar propostas políticas para os países latino-americanos.

A Rede Kipus, vinculada à OREALC/UNESCO abarca organizações, instituições (governamentais e não-governamentais) e pessoas envolvidas e comprometidas com o desenvolvimento profissional e humano dos professores, considerando a formação de professores como “eixo fundamental” para o sucesso das reformas educativas na América Latina e com potencial de dar conta dos desafios lançados no Fórum Mundial de Educação de Dakar, evento este que contou com a participação de diversos órgãos internacionais sob um discurso de busca de redução da pobreza e o desenvolvimento social e econômico, conforme salienta Evangelista et al. (2007).

Mainardes (2006a) salienta que Ball, em seus trabalhos mais recentes, traz uma contribuição importante sobre o entendimento e interpretação das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais, trazendo para este foco de análise duas possibilidades de compreensão:

A primeira e mais direta é o fluxo de idéias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de idéias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “*performances*” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras). O World Bank é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones, apud Ball, 1998a). Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local. Mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos (Robertson, 1995; Ball, 1998a e 2001; Arnove & Torres, 1999). Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um “processo interpretativo” (Edwards et al., 2004, p. 155) (MAINARDES, 2006a, p. 51-52).

O poder de influência da Rede Kipus em detrimento à Rede Estrado na definição de estratégias para o desenvolvimento de políticas educacionais é superior e tem reverberado na região Sul-americana, embasando movimentos e organizações como, por exemplo, no Brasil, o Movimento Todos pela Educação², que articulou ampla influência no Plano de Ações Articuladas (PAR) e no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE).

² Ele (o movimento) pode ser indicado como uma baliza para encaminhamentos, agendamentos e elaboração de políticas públicas para a área educacional, mas estritamente no caso do nosso objeto de pesquisa, políticas de formação docente.

1.3.2 O Contexto da Produção de Texto

“Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWER et al, 1992 apud MAINARDES, 2006b, p. 97). Dessa forma, políticas são intervenções textuais que estão intimamente ligadas e direcionadas pelo contexto de produção. Os textos políticos, portanto, representam a arena política. Estas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

Os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. No entanto, possuem uma pluralidade de leituras devido à pluralidade de leitores. O processo de formulação de textos políticos sofre muitas influências e agendas – e apenas algumas delas serão reconhecidas como legítimas e incorporadas nos textos. Esse tipo de produção textual evidencia o resultado de disputas e compromissos. Política como texto e política como discurso são noções complexas porque os textos não são apenas o que eles parecem ser em sua superfície e os discursos, numa concepção foucaultiana, não são independentes de história, poder e interesses (BALL, 1993 apud MAINARDES, 2006b).

No que se refere à produção do texto da Política aqui estudada, observamos sua vigência oficial a partir do dia 12 de dezembro de 2007 em que foi criado o Pibid, através da Portaria Normativa nº 38 do Ministério da Educação, sob a gestão do então Ministro da Educação Fernando Haddad, tendo sido chamado de Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, com a redação dada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, resolve Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007b, p.1).

De acordo com os artigos 1º e 2º da Portaria CAPES/Pibid nº 96, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013b), documento que atualmente regulamenta e estabelece as suas regras de funcionamento, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a Lei Complementar à LDBEN nº 12.796/2013³ e o Decreto nº 7.219/2010⁴. Trata-se de um programa da CAPES em parceria com o Ministério da Educação que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

De acordo com Carvalho e Quinteiro (2013), o Pibid faz parte de ações do Governo Federal para a realização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), integrando-se ao conjunto de reformas iniciadas em 2001 com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Formação em Nível Superior de Professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 9/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002).

A ligação objetiva do Pibid com a política nacional de formação de professores está expressa no Art. 62º parágrafo 5º da atual LDBEN, no Título VI “Dos Profissionais da Educação”, cuja redação foi dada pela Lei Complementar nº12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a redação anterior da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior

³ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

⁴ Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências.

para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Mais do que o contexto, pode-se apontar a criação do Pibid como resultado de um conjunto mais abrangente de políticas educacionais. Dentre essas políticas estão programas específicos voltados à formação inicial de professores para a educação básica. Destaca-se a criação dos dois Planos Nacionais de Educação (PNE), do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), as novas atribuições da CAPES e a criação de Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

Nesse sentido é possível afirmar sobre a interação de influência na elaboração do Programa, que já aparece como propostas nas normativas textuais das políticas, planos e outras ações que o antecedem como também em suas posteriores alterações ao longo de seus 11 anos de existência. Tendo assim, conforme Mainardes (2006a, p. 52), “o contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto”.

É possível afirmar que as articulações entre essas políticas recentes e outros marcos governamentais é que deram base à formulação do Pibid, no plano de influências e discursos sobre formação docente, como também na elaboração textual e percurso legislativo que obtém respostas e conseqüências reais nos campos ativos de ação, no contexto da prática.

1.3.3 Contexto da Prática e as perspectivas de efeitos e estratégia política – Ciclo de políticas aplicado para compreensão do Pibid

Conforme Mainardes (2006a), o contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Dentro deste é possível à identificação articulada complexa da existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática. Neste campo ganham vida os textos políticos, onde podem ser observados seus efeitos e conseqüências.

Esse contexto está sujeito à interpretação e recriação, podendo representar mudanças e transformações significativas na política original. Não acontece, portanto, uma simples implementação, pois o que os professores e demais profissionais pensam e idealizam levam a interpretações diversas, que fazem com que essas políticas sejam recriadas na prática. Além disso, as diferentes interpretações também disputam entre si, prevalecendo algumas vezes sobre outras, dependendo de interesses diversos (MAINARDES, 2006).

Pela própria natureza da abordagem escolhida, tem-se como foco a análise de uma política, que no caso específico desse trabalho dissertativo é o Pibid, uma política pública de formação inicial docente. Estamos analisando sua vigência e efeitos numa determinada instituição educacional, visando entender como esta política educacional se move entre os diferentes contextos e também como se move dentro de cada um deles.

Esta dinâmica complexifica a organização mental, uma vez que não se trata de determinar etapas estanques, dessa forma optamos por tecer neste tópico as conceituações dos contextos de efeitos/resultados e estratégia política conjuntamente ao contexto da prática, pois conforme Ball “o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia/ação política pertence ao contexto de influência” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158). E posteriormente, nos capítulos seguintes, articularemos as proposições do Programa em estudo e estes contextos que ocupam lugar significativo na compreensão de sua organização prática, que será abordada em conjunto com a Teoria da atuação da Políticas (policy enactment), formulada por Ball, Maguire e Braun (2016).

Dessa forma, a arena da prática está intimamente vinculada aos efeitos e estratégias, porém, sendo óbvio não se tratar de um campo único e possível para observação destas, uma vez que as políticas públicas reverberam em muitas instâncias, grupos sociais e locais, o que torna impossível uma precisão total de todos os resultados ou mudanças que elas geram. Por este caráter que envolve diversamente sujeitos e espaços sociais, podemos reafirmar que o **contexto da prática** é considerado como lócus de conflitos e contestação, que envolve a interpretação e a tradução das normativas e elaborações textuais para a realidade.

Alguns aspectos evidenciam singularidades interpretativas tornando possível notar desenvolvimento e encaminhamentos diferentes de uma mesma política que pode ser estruturada de forma distinta em cada instituição.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al, 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006b, p. 98).

O **contexto dos resultados ou efeitos**, segundo Mainardes (2006), gira em torno das questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A indicação é de que as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes, considerando primordialmente efeitos gerais das políticas sobre as diversas realidades e posteriormente os efeitos específicos.

Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política (MAINARDES, 2006a, p. 55).

O último contexto refere-se à **estratégia política**, envolvendo a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas e reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006a). A ampliação deste foco analítico estimula o pesquisador a apurar sua visão no decorrer da pesquisa de modo a estar atento aos sujeitos em suas ações e formas de interação e significação da política. Isso pode fomentar debate e enriquecer as discussões em torno da política em questão, oportunizando uma contribuição mais direta por parte do pesquisador. Sobre este contexto é importante informar que o trataremos mais detalhadamente, em consonância com nosso objeto, no terceiro capítulo deste trabalho, em que serão consideradas na elaboração das categorias analíticas emergidas dos processos metodológicos da pesquisa.

1.3.3.1 Prerrogativas estruturais da prática: aspectos normativos e arranjo institucional do Pibid

Falar de âmbito prático do Pibid é levar em consideração a efetivação de uma política nacional de educação, com orientações e padrões organizativos determinados para atuação nos espaços no qual o Programa se desenvolve, a escola e a universidade. Esta política com característica centralizadora, concentrada na CAPES, enquanto agência do Ministério da Educação, que deliberou sobre criação e promove seu acompanhamento.

Atentamo-nos neste momento às orientações que designam as ações comuns para as instituições conveniadas ao Programa. Assim, abordaremos o modo geral como esta política de formação de professores esta estruturada, quais seus objetivos e propostas as ações de articulação entre as licenciaturas e a educação básica, como se configuram o papel de cada sujeito previsto neste processo, considerando tal desenho como pressuposto para o exercício da prática.

Dessa forma, consideraremos aqui documentos que incorporam o quadro normativo e deliberativo que conferem orientações, atribuições de gestão e atuação, como também o ordenamento para o convênio das instituições de ensino superior que tem seus Projetos Institucionais submetidos, e que quando aprovados, adentram num esquema organizativo que prevê a cobertura de recursos e incentivos que estão registrados em documentos e meios oficiais de divulgação, e puderam ser captados no o Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, na Portaria nº 96/2013 e nos editais (2007; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2016; 2018) e Relatórios de Gestão CAPES/DEB que também constituem uma referência para a análise do contexto da produção de texto, e são imprescindível de consulta e análise.

Quanto ao financiamento do Programa, encontra-se condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES se destinando exclusivamente ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, referentes o material de consumo, diárias, passagens e despesas com locomoção e prestação de serviços de terceiros.

Conforme as prerrogativas definidas no Capítulo VI, Anexo II da Portaria nº 96/2013 pela CAPES, há concessão de bolsas que se organizam em categorias e atribuições da seguinte forma: **a) iniciação à docência:** para os estudantes da licenciatura, no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais; **b) supervisão:** para o professor da rede pública de educação básica que supervisione os licenciandos, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e

sessenta e cinco reais) mensais; **c) coordenação de área:** para o professor da IES que coordene o subprojeto, no valor de R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais; e, **d) coordenação de área de gestão de processos educacionais** (coordenador de gestão): para o professor da IES que auxilie na gestão do projeto institucional, no valor de R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais; e, **e) coordenação institucional:** para o professor da IES que coordene o projeto institucional, no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência apresenta-se com o objetivo de antecipar o vínculo entre os futuros professores, as salas de aula da rede pública e aqueles que já atuam com a formação continuada. A proposta visa criar uma inter-relação entre a educação superior (por meio dos cursos de licenciatura), as escolas e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

Com ele, há a intenção de integrar as secretarias municipais e estaduais de ensino e as universidades públicas, em favor da melhoria do ensino nas instituições de ensino públicas em que o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estiver abaixo do nível nacional. Para a participação no Programa, seus agentes recebem bolsas mensais, cujo valor é diferenciado conforme o nível e papel de atuação.

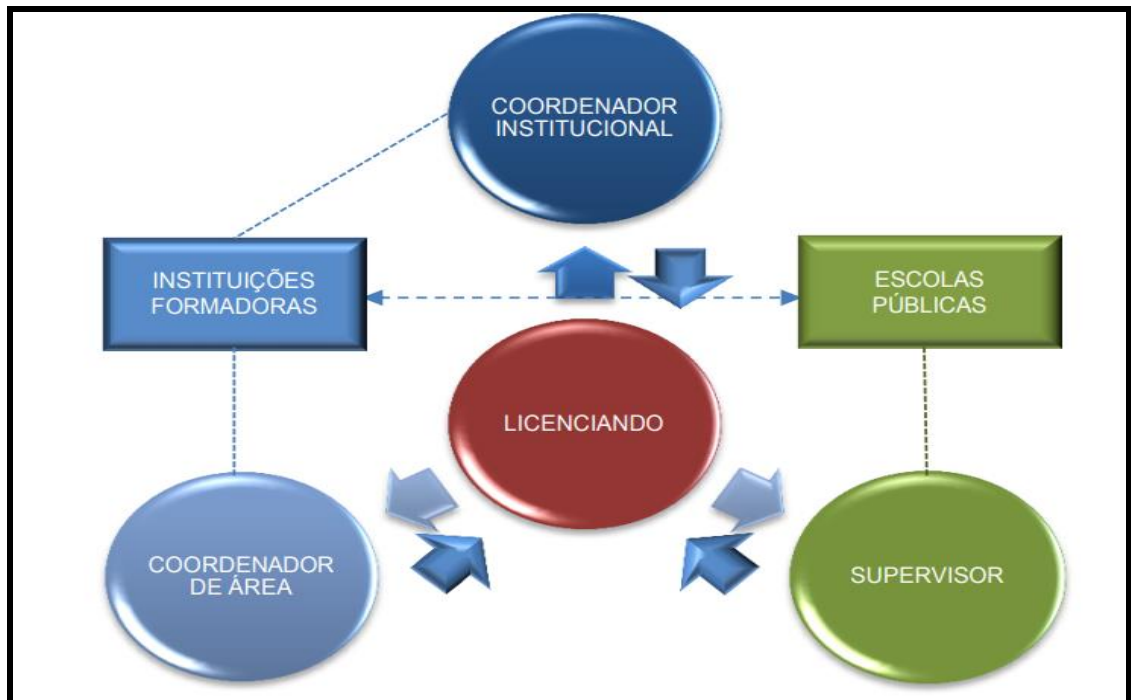
A instituição de ensino que demonstrar interesse em aderir ao Programa realiza a inscrição por meio de um edital que sugere a elaboração de uma proposta na forma de projeto. Podem participar do processo seletivo para esses editais, instituições federais e estaduais de Ensino Superior, privadas sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas e confessionais), além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos que apresentem avaliação satisfatória no sistema de Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e que sejam participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE, o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica – Parfor e UAB. A partir de 2013, instituições formadoras privadas com fins lucrativos participantes do Programa Universidade para Todos (ProUni) puderam aderir ao programa.

Após a aprovação do Programa, a instituição passa a colocar em prática o seu projeto estruturado para funcionamento do Pibid, em sua execução visa o cumprimento dos seguintes objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a

qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010)

Lançado em dezembro de 2007, quando foi destinado como prioridade aos cursos de licenciatura das ciências naturais e exatas – devido à carência de professores para atuarem nessas disciplinas - o Pibid galgou expressiva expansão entre os anos de 2009 e 2014. Ao longo do tempo houve uma progressiva expansão de instituições de ensino superior e cursos de licenciatura participantes, passando a englobar todas as áreas do conhecimento, Subprojetos interdisciplinares, intercultural indígena e para a educação no campo com um aumento significativo na concessão de bolsistas de todas as categorias já descritas. Os projetos apoiados pela Capes no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores da educação básica (supervisores) e orientação de professores das IES (coordenadores de área) numa estrutura de articulação entre as IES e as redes públicas de educação básica, chamando à ação prática e participação de professores de ambas instituições como formadores dos de futuros professores, dando contornos ao desenho de efetivação do programa, como pode ser observado na figura 1,

Figura 1 - Esquema operativo do Pibid

Fonte: CAPES/DEB, 2014.

O Pibid é formalizado e passa a operar nas instituições de ensino superior após elaboração, submissão e aprovação pela Capes de uma proposta de Projeto Institucional que deve ser único por instituição. Este documento, cujo preenchimento ocorre por formulário específico emitido pela Capes, contém as propostas de trabalho, objetivos gerais e específicos, estratégias de trabalho, resultados pretendidos e panorama do contexto educacional da educação básica da região onde a instituição de ensino superior está inserida.

Nesse documento são apresentadas também as características da própria instituição relacionadas ao fomento de ações direcionadas aos cursos de licenciatura e demais atividades vinculadas à formação de professores, pós-graduação e parcerias diversas com as secretarias de educação das redes públicas de ensino.

Cada Projeto Institucional é desenvolvido por meio de uma articulação entre a instituição de ensino superior e os sistemas públicos de educação básica em regime de colaboração entre os entes federativos, mediante assinatura de termo de adesão por parte das secretarias de educação das redes públicas, que passam a fazer parte dos Projetos Institucionais das universidades que solicitaram a parceria.

A elaboração do projeto institucional e o desenvolvimento das atividades devem

contemplar a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas das redes públicas de ensino, o contexto educacional da região onde será desenvolvido, atividades de socialização dos impactos e resultados, aspectos relacionados à ampliação e aperfeiçoamento da língua portuguesa e à capacidade comunicativa oral e escrita como elementos centrais na formação de professores e questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade que devem perpassar transversalmente todos os Subprojetos (Portaria nº 096/2013, Art. 7º).

Em relação às características específicas, o Projeto Institucional submetido e aprovado deve conter (Portaria nº 096/2013, Art. 13º):

- a) a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas, de forma a privilegiar ações articuladas entre áreas e outras instituições participantes do Pibid;
- b) descrição das ações dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões dessa formação;
- c) estratégia para o aperfeiçoamento linguístico em língua portuguesa do bolsista de iniciação à docência;
- d) as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas;
- e) o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando-se a legislação vigente;
- f) a descrição da contrapartida oferecida pela IES; e
- g) sistemática de registro e acompanhamento de egressos.

No que concerne aos princípios pedagógicos sobre os quais o Pibid se constrói, observamos no Relatório de Gestão CAPES/DEB 2009-2014 que estão fundamentados sobre as seguintes perspectivas sobre formação e desenvolvimento profissional de professores apresentadas nos eixos:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012) (CAPES/DEB, 2015 p. 65).

A seção de apresentação de um estudo avaliativo do programa foi desenvolvida por Gatti et al. (2014) de onde se pode extrair as palavras do Professor Drº. Jorge Almeida Guimarães, então presidente da CAPES e idealizador do Pibid, “a preocupação com excelência e certeza de que formar um professor na atualidade exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática orientou a criação do Programa”, que foi inspirado no Pibic – Programa Institucional de Iniciação à Ciência, da década de 1990, lançado pelo mesmo, quando atuava no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

O Pibid vem marcando a busca pela equidade e excelência do processo de ensino e aprendizagem que deve alcançar os professores e seus alunos em todo o país, tratando-se de um Programa dinâmico, conectado ao contexto social contemporâneo, portanto, não isento das instabilidades sócio-políticas e econômicas do atual cenário brasileiro, que em grande medida dita os rumos dessa política (CONSENZA, 2018).

Em levantamento minucioso foi possível organizar marcos legais importantes que deliberam, fazem chamada pública e dão novos contornos ao Pibid:

- **Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007**, publicada no DOU de 13/12/2007: institui o Pibid.
- **Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007**, publicada no DOU, em 13/12/2007: primeiro edital do Pibid, para instituições federais de ensino superior.
- **Portaria nº 122, de 16/09/2009, publicada no DOU de 18/09/2009**: dispõe sobre o Pibid no âmbito da CAPES.
- **Edital nº02/2009, de 25/09/2009**, amplia o Pibid às instituições públicas estaduais.
- **Portaria nº 1.243, de 30/12/2009**, reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.
- **Portaria nº 72, de 09/04/2010**, estende o Pibid às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
- **Portaria nº 136, de 1º/07/2010**: altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao Pibid.
- **Edital nº18/2010 CAPES**, publicado no DOU nº 69, Seção 3. pág. 18 de 13/04/2010- Pibid para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins

lucrativos.

- **Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010**, que dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
- **Edital Conjunto CAPES/SECAD - Pibid Diversidade**, de 22 de outubro de 2010: lança o Pibid para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECAD, Prolind e Procampo.
- **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010** - Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
- **Edital nº 1/2011 CAPES**, de 03 de janeiro de 2011: convida instituições públicas de Ensino Superior a participarem do Pibid.
- **Edital nº 11/2012 CAPES**, de 20 de março de 2012: para IES que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que desejem implementar o Pibid em sua instituição.
- **Portaria nº 96/2013 CAPES, de 18 de julho de 2013**: Aprova as novas normas do Pibid.
- **Edital nº 61/2013 CAPES**, de 02 de agosto de 2013 para seleção das instituições formadoras que participarão do Pibid a partir de 2013.
- **Edital nº 66/2013**, de 06 de setembro de 2013, para instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas – Pibid-Diversidade.
- **Portaria Nº 46 de 11 de abril de 2016** - Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. - (Revogada devido a grande pressão dos Coordenadores e bolsistas de Iniciação à docência) – Prevê muitas alterações.
- **Portaria Capes nº 120/2016** - Altera a Portaria nº 84 de 14 de junho de 2016, Revogando a Portaria nº 46, e aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. “Parágrafo único: Os projetos em andamento continuam regidos pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, publicada no DOU de 23 de julho de 2013, seção 1, pág. 11/14”
- **Acordo de cooperação técnica nº06/2018**. CAPES/CONSED/UNDIME Apoio mútuo institucional à implantação das ações e Programas que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da educação básica.
- **Portaria Capes nº 175, de 07 de agosto de 2018** - Altera o anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018 que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

- **Edital nº7/2018.** Chamada Pública para Apresentação de Propostas Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

A análise documental empregada sobre estas referências e outros instrumentos importantes, como o Relatório de gestão da CAPES/DEB (2009-2014, vol. I) e o trabalho de GATTI, et al, (2014) sobre “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” pela Fundação Carlos Chagas, torna possível a afirmação de que o Programa alcançou vertiginoso crescimento, observado entre os anos de 2009 a 2014, tratando-se de uma expansão que custeou 312 projetos, desenvolvidos por 283 instituições de ensino superior em escolas de educação básica, fazendo concessão de 90.247 bolsas sendo considerado, portanto, como:

[...] uma das mais significativas políticas públicas de indução e de fortalecimento da formação docente já implantadas no Brasil. [...] vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos Licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o Pibid está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente (DEB/CAPES, 2014, p. 98).

No entanto, os limites interpostos à área educacional no cenário político e econômico são oriundos das políticas de ajuste fiscal adotadas pelo governo brasileiro, iniciadas em 2016 e ampliadas no governo Temer (2016-2018), imediatamente na sequência do *impeachment* de Dilma Rousseff, instalando bruscamente um conservadorismo neoliberal, acenando para enfraquecimento das políticas sociais. Os desafios do cenário político vigente sinalizam também para um recuo na materialização das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) como política de Estado e, assim, como “epicentro das políticas educacionais” (DOURADO, 2017, p.23).

Como desdobramento das relações e decisões exercidas no plano federal o Pibid vem sendo alvo desse projeto de desregulamentação de políticas, apresentando progressivo esvaziamento através de remodelamento normativo, cortes de bolsas e recursos, tendo sido

desligados em todo o Brasil cerca de 70 mil bolsistas que desenvolviam projetos em mais de 5 (cinco) mil escolas parceiras, quebrando um ciclo de mais de 10 anos de trabalho nas licenciaturas ao retirar as condições materiais e acadêmicas de licenciandos(as) que têm nos projetos Pibid sua referência de formação docente (CONSENZA, 2018).

Essa minuciosa apresentação dos aspectos estruturais e das dimensões nacionais do Pibid torna-se importante para pensarmos os subsídios e marcos regulatórios e basilares capazes de contribuir para o subsídeo na compreensão deste programa exercido em seu nível micro, no âmbito do Projeto Institucional no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, composto por agentes locais que atribuem sentidos a esta política, a recontextualizam e reinterpretam a partir do processo de implantação e estabelecimento das atividades neste Instituto.

CAPÍTULO 2

PERCURSOS METODOLÓGICOS - DESCREVENDO O CAMPO, A INTERCEPTAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

O campo da Política Social é ponto de partida desse estudo e dado seu transcorrer, tem exigido o domínio e compreensão de certos conceitos e fenômenos sociais que nos fizeram acionar várias áreas de conhecimentos. Analisar o o Pibid, uma política educacional em seu contexto de prática, confirmando o reconhecimento e identificação do valor e tempo histórico impregnado no campo onde é desenvolvida, tem sido uma interessante tarefa, visto que o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) é tido no campo da Memória Social, conforme Crespo, Oliveira (2011): “patrimônio educativo” da sociedade campista.

A Instituição está localizada numa cidade que, do ponto de vista econômico, pode ser considerada estratégica e fecunda mediante perspectivas capitalistas, tendo sua história marcada pelo grande desenvolvimento da indústria açucareira.

Assim, a prosperidade econômica se construía de forma intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de uma sociabilidade verticalizada, patriarcal e marcada por códigos de honra, prestígio e por lealdades assimétricas [...] Campos experimentou um surto de modernização na segunda metade do século XIX, que penetrava a esferas dos costumes, das artes, da música, da literatura e das manifestações artístico-culturais em geral, [...] (SMIDERLE, 2010, p. 48)

Diante disso a cidade passa abrigar o Lyceu Provincial em abril de 1847, tendo sido o colégio extinto posteriormente e refundado em 1880, sendo nesta instituição instalada a Escola Normal de Campos no ano de 1947, e em 1954 transferida para o prédio que ocupa até os dias atuais. Tais antecedentes ligam a trajetória do Instituto a uma história acena para o pioneirismo na formação de professores no Norte Fluminense (CRESPO, 2009).

Todo esse percurso de sentidos de existir do ISEPAM como também a recontextualização do Pibid diante das políticas educacionais que possuem um campo histórico, sociológico, político, geográfico, entre outros, necessitam ser visitados para uma compreensão mais estreita do objeto de pesquisa, visto que “a busca pelo conhecimento não

pode excluir a priori nenhum enfoque (LEIS, 2001). O que interessa é o avanço do conhecimento através de suas diferentes manifestações” (LEIS, 2005, p. 9).

E assim, neste capítulo nossa proposta é apresentar o referencial teórico-metodológico adotado, reconhecendo-o como elemento estruturante deste estudo que foi construído sob o pressupostos qualitativos, tendo explicitado nesta seção, os caminhos percorridos no campo e também os instrumentos e procedimentos utilizados para alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa.

2.1 Caracterização e contextualização teórico-metodológica da pesquisa

Desta feita, para compreensão dos fenômenos sociais abordados, partimos da perspectiva interdisciplinar que, segundo Leis (2005), pode ser definido como:

[...] um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes. Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora (Jantsch & Bianchetti, 2002). Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre as visões marcadas pela lógica racional, instrumental e subjetiva (Lenoir & Hasni, 2004). Por último, ela tem a ver não apenas com um trabalho de equipe, mas também individual [...] (LEIS, 2005, p. 9).

O pesquisador social, portanto, não deve eleger apenas um, entre os diversos modos opostos de chegar ao conhecimento, pois a pesquisa interdisciplinar provoca em sua prática uma integração de alternativas complementares. Nesse sentido, Bernstein (1983), salienta que o conhecimento deve “ser empírico, interpretativo e crítico, ao mesmo tempo”, e esta proposta encontra convergência plena no dia a dia da prática interdisciplinar.

No que se refere às possibilidades de abordagem metodológicas, que apontou os instrumentos, técnicas e procedimentos mais adequados para alcançar os objetivos propostos, optamos pela **abordagem qualitativa**, considerando sua aplicabilidade como consistente e afinada a proposta de interpretação da realidade pesquisada.

Há que se pontuar que Bauer et al., (2003) percebem um recente entusiasmo pela pesquisa qualitativa, que tem se desdobrado numa contribuição para amenizar o processo de padronização de cursos de metodologia em universidades baseados exclusivamente em aulas de estatística. Segundo tais autores, não há quantificação sem qualificação:

[...] se alguém quer saber a distribuição de cores num jardim de flores, deve primeiramente identificar o conjunto de cores que existem no jardim; somente depois disso pode-se começar a contar as flores de determinada cor. O mesmo é verdade para os fatos sociais (BAUER et al., 2003, p.24).

Atentando-se ainda para o que diz Martins (2004, p. 292):

[...] as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidade que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se a realidade social para melhor apreende-la e compreende-la. Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita.

Como também considerando a significância de tal metodologia em Minayo (2001, p. 15- 22) define que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações.

Sendo assim, tais perspectivas estiveram presentes no emprego de cada procedimento, buscando a realidade socialmente construída no universo escolar que envolve sujeitos e práticas do projeto institucional do Pibid/ISEPAM, sendo constituído por um conjunto de

fatores sociais, de fenômenos que coexistem decorrentes da ação humana. Pois, numa premissa dialética, o homem constrói a realidade social ao mesmo tempo que é por ela influenciado (BERGER; LUCKMANN, 2004).

Conforme Minayo (2001) na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação. Trata-se aqui de uma condição da pesquisa que deve ser incorporada como critério de realidade e busca de objetivação.

A pesquisa, desde sua intenção e planejamento mobilizou, inquietou e suscitou expectativas que ganharam novas dimensões e representações no trabalho de campo e na utilização dos métodos, mais à frente especificados. Sendo necessário informar aqui que o campo de pesquisa constitui-se na instituição educacional na qual a pesquisadora desenvolve sua atividade profissional, tendo sido também agente do programa em análise. Segundo Oliveira (1998, p. 17-18) o trabalho do pesquisador implica “o olhar, o ouvir e o escrever”, sendo essas atitudes que o pesquisador desenvolve estando no trabalho de campo, que de maneira alguma, tais atos cognitivos podem ser considerados neutros.

A dimensão ideológica se relaciona às escolhas do pesquisador. Quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas. A neutralidade da investigação científica é um mito. Não estamos, é certo, nos referindo a uma visão maniqueísta, onde o pesquisador reconstrói a realidade com "segundas intenções políticas". Estamos, sim, falando de uma característica intrínseca ao conhecimento p.35 científico: ele é sempre histórico e socialmente condicionado. O pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter a percepção clara disto), tendo como horizontes sua posição social e a mentalidade de um momento histórico concreto (MINAYO, 2001, p. 34-35).

Dessa forma, revelar o “lugar de fala” consiste em apresentar uma prévia e concomitante atuação da pesquisadora no campo de pesquisa. E sobre esse respeito, Silva et al (2005) diz que o pesquisador que tem como seu campo de pesquisa o seu próprio lugar acaba tendo que lidar com outros tipos de distância, às vezes tanto ou mais difíceis de transpor do que uma distância física: a distância social e a distância psicológica. No que se referem às ações do olhar e do ouvir, elas estão implicadas, fazendo uma analogia com exercício

antropológico, há a necessidade “de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico” (DA MATTA, 1987 apud SILVA, 2005, p. 49).

Este exercício foi efetivado na prática do campo de nossa pesquisa, e mesmo tendo grande familiaridade com o local, todos os protocolos éticos recomendados para acesso ao campo, como carta de apresentação, autorizações para entrevistas e demais procedimentos de interceptação de dados, foram cumpridos.

No que se refere à epistemologia, visto que o trabalho desenvolve a análise de um programa educacional, focando seu contexto de prática numa determinada instituição escolar, a “Abordagem do Ciclo de Políticas” Ball et al. (1992) vem conduzindo tal exercício analítico e muito se adequa a metodologia qualitativa no sentido de permitir a utilização de diversas técnicas e instrumentos para compreender microprocessos.

A utilização do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados. Por exemplo, o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc. (MAINARDES, 2006a, p. 60).

Na intenção de contextualizar o objeto, nos debruçamos sobre referências indicaram a área de nosso ponto de partida, a Política Social, nas obras de Marshall (1967), Pereira (2011), Holfling (2001), Vianna (2002), que conduziram a localização e compreensão das políticas educacionais diante do vigente contexto econômico brasileiro frente às influências de organismos internacionais e os processos de globalização; explorando conceitos como por exemplo papel do Estado e a “reforma do Estado no Brasil” com as contribuições de Gohn (1998), Gentili (2002), Peroni (2003), Solano (2013); as demandas societárias do país mediante o processo de redemocratização que intensificou a preocupação com a melhoria da educação por meio da melhoria do ensino, refletindo então sobre processos de profissionalização e formação docente, aqui abordadas pelas perspectivas de Freitas (2007), Gatti et al (2009), Gatti (2011), Vallanti (2006). Desta forma, este esforço consistiu, conforme

Mainardes (2017) p. 6 o emprego da “teorização combinada”, que nesse sentido, “é um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar uma determinada análise”.

Dessa forma, Ball (2016) sustenta que não podemos interpretar o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica, porque o mundo é persistentemente mais complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento (AVELAR, 2016, p. 4).

2.2 Procedimentos metodológicos adotados

Esta pesquisa demandou a utilização dos seguintes procedimentos para coleta de dados a) **Observação participante** das práticas de iniciação à docência, práticas de formação às bolsistas (capacitações) e práticas de gestão do Programa no ISEPAM; b) **análise documental** dos textos oficiais de criação, regulamentação e seleção do Programa analisado; c) **entrevistas** com: Coordenadora Institucional do Pibid/ISEPAM, 02 Coordenadoras de Área do Pibid/ISEPAM; 01 bolsista de Iniciação à docência; 01 aluna egressa do curso de Pedagogia do Instituto que atuou como bolsista de iniciação à docência; d) análise de conteúdo.

Segundo Vianna (2003), a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. A observação não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos e fenômenos (MARCONI; LAKATOS, 2010), bem como identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos (VIANNA, 2003). Tal procedimento esteve em simultaneidade com desenvolvimento das atividades profissionais, mas deixando claro aos sujeitos da pesquisa a condição de pesquisadora.

A presença no campo ocorreu de forma sistemática entre os meses de março a setembro de 2017. Houve necessidade de adaptar a imersão no campo que inicialmente estava prevista para os anos de 2017 e 2018, pois as ações do Programa no ISEPAM tiveram uma grande pausa devido à reformulações desta política por parte do governo federal, todos os projetos foram desligados, havendo a necessidade de nova submissão de propostas pelas instituições de ensino superior à CAPES que lançou o edital nº 7/2018 somente em março de 2018, com divulgação de resultado final em 08 de agosto deste mesmo ano.

Durante o próprio percurso de estadia no campo, foi produzido um caderno de notas configurando-se como “diário de bordo” que Segundo Falkembach (1987 apud GERHARDT; SILVEIRA; 2009, p. 76)

[...] é um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

O caderno produzido no campo é considerado como ferramenta de interpretação-interrogação. E ainda, o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da coleta de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Configurou-se assim um primeiro momento de recolha de dados, partindo-se do pressuposto de que os

Dados são bases de análises, ou seja, materiais brutos que os investigadores recolhem de onde estão estudando [...] Dão fundamentação a escrita [...] Servem para pensar de forma adequada e profunda aquilo que pretende-se investigar [...] Identificam informações importantes dentro do material encontrado durante o processo de investigação [...] Os dados são as provas e as pistas. [...] podem assumir forma de palavras ou imagens (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Vale lembrar também que os “dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais”. Não se preocupando com os dados quantitativos, buscamos significados e motivos que fazem parte da realidade social, das relações e representações sociais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Dessa forma estes autores, Bogdan; Biklen (1994, p. 47-50), propõem uma distinção da metodologia qualitativa e quantitativa através da definição de certas características:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal – neste caso, obtivemos garantias de acesso desde o início da pesquisa visto que a vivência nativa no campo já estava estabelecida, o que certamente facilitou o acesso a espaços e agentes, como também auxiliou na seleção dos sujeitos entrevistados.

- A investigação qualitativa é descritiva – atentando-se para o valor de cada detalhe do campo de pesquisa, cada interação com os sujeitos, mesmo nos momentos considerados informais.

- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos – nesse sentido, este trabalho dissertativo explorou de forma significativa o contexto, por vários ângulos, da política como também o contexto de sua implementação e permanência no ISEPAM, considerando seus significados para os agentes.

- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva – a finalidade aqui não foi apenas confirmar a hipótese como produto final da pesquisa, mas sim desvelar as conclusões e confirmações na medida em que os dados foram recolhidos e analisados. As entrevistas feitas individualmente em que os entrevistados não tiveram acesso as falas uns dos outros. A partir disso, um esforço interpretativo foi empregado no sentido estruturar as ideias captadas.

- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa – nesse caso, a preocupação demandou a diferenciação entre os sujeitos da pesquisa, perceber, a partir da função exercida no programa, como compreendem a vigência desta política nacional no ISEPAM, em quais contextos adentrou, como vem sendo praticada.

Outro procedimento metodológico aqui empregado foi a análise documental. Esta fez parte da pesquisa desde a elaboração do Projeto de dissertação e concomitante com a observação participante, foi realizada sobre os documentos que constituem orientações normativas do programa. O uso desta análise se deu com a intenção de levantar as principais características do Pibid de modo a apreender as especificidades e como ele foi sendo estruturado ao longo do tempo desde a sua criação, pois conforme Lüdke; André (1986), tal metodologia “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”.

Foram analisados os Decretos, Portarias e os editais (2007; 2009; 2010; 2011;2012; 2013; 2016; 2018) do Pibid, além dos Relatórios de Gestão enviados à CAPES (2013; 2014); os Relatórios de atividades desenvolvidas no âmbito da prática, elaborados a partir das experiências e atividades de iniciação à docência pela Coordenação Institucional e enviado anualmente à CAPES; o acervo dos trabalhos apresentados sobre o Pibid/ISEPAM como artigos, resumos de comunicações orais e apresentação de banners realizadas nos eventos internos e externos, sendo alguns resumos e trabalhos completos extraído a partir de busca a anais de eventos acadêmico-científicos referenciados no próprio relatório anual; o acervo de

monografias do curso de Pedagogia buscando identificar e analisar os que abordassem a temática em questão.

Tais documentos constituíram uma importante fonte de informação, pois neles contém o estabelecimento de regras para a adesão das instituições e cursos de licenciatura, mediante a submissão e aprovação de Projetos Institucionais e Subprojetos, assim como a estrutura de incentivos, alocação de recursos, operacionalização e condicionalidades para efetivação do convênio. Alguns documentos apresentam a visão da política em execução, servindo de referência para uma análise exploratória sobre os contextos de produção de texto e de efeitos e resultados.

Os dados recolhidos nestes instrumentos analíticos foram tratados e sistematizados, tornaram-se referências que contribuíram para considerações e apresentação de resultados, alguns foram organizados sob a forma de quadros, tabelas e gráficos e estão expostos no último capítulo deste trabalho.

O que é a análise documental? Podemos defini-la como «uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (BARDIN, 1977, p. 45- 46).

Conforme afirmam Sá-Silva et al. (2009), o uso de documentos para a pesquisa traz uma riqueza de informações, já que elas podem ser utilizadas em várias áreas de ciências humanas e sociais. Esta técnica aproxima o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural e é caracterizada busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, entre outras matérias de divulgação.

Deste modo, os documentos já citados estiveram sob o foco de nossa análise, sendo feito seu acesso por meio de mídias digitais, nos bancos de dados localizado na página eletrônica da CAPES, nos arquivos físicos organizados pela Coordenação do Pibid/ISEPAM, no laboratório de práticas do programa na instituição (CENAPP), biblioteca do ISEPAM e em

anais de eventos em que os bolsistas de iniciação à docência, supervisores e Coordenação participaram entre os anos de 2011 e 2017.

Conforme Cellard (2008, p. 303) a análise documental inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Tais elementos podem variar de acordo com as necessidades do pesquisador e de pesquisa (CECHINEL et al, 2016).

Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita, que consiste no “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” novamente. Porém, o que caracteriza a análise documental em si, é a realização desta análise, baseada na interpretação coerente, tendo em vista a temática proposta e a pergunta de pesquisa (SÁ-SILVA; et al, 2009 apud CECHINEL et al, 2016, s.p.).

A proposta foi, a partir desses referenciais, buscar profundidade sobre os processos de interpretação e reinterpretação dos textos do programa (editais, portarias normativas e pareceres) pelos agentes do Pibid/ISEPAM. Assim, elaboramos um roteiro para entrevistar os profissionais atuantes no Programa no ISEPAM sendo a Coordenadora Institucional e duas Coordenadoras de Área, como também contamos com a colaboração de bolsistas de iniciação à docência. Dessa forma, nos propusemos a captar e coletar dados sobre o que esses sujeitos pensam sobre o Programa.

Vergara (2009) caracteriza a entrevista como um método em que ocorre um encontro entre as pessoas, sendo uma conversa ou um diálogo com a finalidade de produzir conhecimento. As entrevistas permitem, ainda, adquirir informações não verbais, como os gestos corporais. Gaskell (2003) complementa que:

[...] a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada. Ela é, como descreveu Robert Farr (1982), essencialmente uma técnica ou método para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vistas sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista (GASKELL, 2003, p. 64-65).

Esta técnica é de extrema importância para a pesquisa qualitativa, configura-se como:

[...] uma conversa que pode ser mais ou menos sistemática, cujo objetivo é obter, recuperar e registrar as experiências de vida guardadas na memória das pessoas. O entrevistador tem um papel ativo na busca de lembranças e reflexões, mas isso deve ser feito sem que haja uma indução em busca da resposta que se quer ouvir. Entrevista é uma técnica que consiste em gerar e manter conversações com pessoas consideradas chaves no processo de investigação. É recurso comumente utilizado por pesquisadores sociais e, importante frisar, em geral está associada ao uso de outras técnicas de pesquisa. Para isso, segue-se um conjunto de tópicos e interpretações que vão criar os dados da investigação (LIMA, 2016, p. 26).

Existem formas diferenciadas de utilizá-las, devendo ser considerado as questões que envolvem a pesquisa.

A decisão quanto ao tipo de entrevista a ser utilizado deve levar em consideração a situação da pesquisa, o tema investigado e o tempo para realização da pesquisa. Além disso, o uso da entrevista pode estar associado a outras técnicas de pesquisa. Em geral, as entrevistas são classificadas em três formatos: estruturadas, semiestruturadas e abertas. Suas diferenças consistem no grau de estruturação prévia do roteiro de perguntas da entrevista. Na estruturada o roteiro é bastante rígido, e ela é usada, principalmente, para a aplicação de questionários. Na semiestruturada, o entrevistador segue um determinado número de questões principais e específicas, em uma ordem prevista, mas é livre para incluir outras questões. Na entrevista não estruturada, o entrevistador apóia-se em vários temas e em algumas perguntas iniciais previstas para improvisar em função das respostas obtidas do entrevistado. Nela, o entrevistador é livre para desenvolver questões ao longo da entrevista (LIMA, 2016, p. 27).

Assim as entrevistas realizadas tiveram uma estrutura semiaberta, de forma a permitir “inclusões, exclusões, mudanças em geral das perguntas, explicações ao entrevistado quanto a alguma pergunta ou alguma palavra [...]” (VERGARA, 2009, p. 9). Foi planejado, desde a inserção oficial como pesquisadora no campo, um tópico guia que contribui para elaboração das perguntas, uma vez que foram agrupadas em eixos temáticos.

Este tipo de método foi escolhido também para dar, aos sujeitos participantes, maior liberdade para expressar opiniões, contudo, não objetivou induzir respostas prontas. Como uma das estratégias mais usadas em pesquisas de campo, as entrevistas “tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (DESLANDES, GOMES E MINAYO, 2012, p. 64).

Foram apresentados até aqui vários recursos metodológicos utilizados para concretização dos objetivos postos nesta pesquisa. Convém destacar ainda a descrição de um procedimento que de certo esteve imbricado no desenvolvimento dos demais, a análise de conteúdo. Bardin (1977 p. 95) indica que “é muitas vezes necessário proceder-se à constituição de um corpus. O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Para execução dessa tarefa o autor indica algumas regras principais que devem ser aplicadas no processo de seleção e escolha: a Regra da exaustividade; Regra da representatividade; Regra da homogeneidade; Regra de pertinência.

Desse modo foram determinados previamente os documentos, já referenciados aqui, concernentes a textos oficiais normativos sobre o Pibid, havendo a consideração de autores e obras, já explicitados anteriormente no texto, que pudessem dar conta de nos informar e contextualizar, através de análise criteriosa e interpretação e captação dos conteúdos postos, sobre o estado atual da formação de professores, uma vez que o programa abordado é uma política de formação inicial docente, constituído de elementos de seu tempo histórico em seu contexto de política social, sendo elaborado por seus formuladores e escritores de acordo sua vertentes de pensamento, portanto, passível também de análise de seu conteúdo.

Sobre as entrevistas a previsão de realização desta técnica sempre esteve presente, uma vez que o tipo de abordagem exigiu um exame de fatores macro e micro e as interações entre eles, das relações de poder particularmente significativas para se entender o programa a partir também dos sujeitos que o vem praticando. Dessa forma, pelo procedimento adotado, após sua execução, com sessões individuais e registradas em um aparelho gravador de voz, fez-se posteriormente a transcrição das mesmas para melhor apreensão dos dados obtidos.

Estabelecendo também conexões com algumas hipóteses iniciais que ou foram confirmadas ou descartadas, sendo confrontadas analiticamente com as falas dos sujeitos entrevistados.

Um exemplo de tal situação consistiu numa hipótese elaborada sobre o processo de entrada do Pibid no ISEPAM, a idéia inicial era de que o fato de ser o Instituto uma unidade escolar de longa data e possuir uma tradição na formação docente, seria o fator principal depois da aprovação do projeto enviado à CAPES na ocasião da seletiva do edital 002/2009. No entanto, as entrevistas e a análise de trabalhos científicos produzidos pelos sujeitos

envolvidos com o programa no ISEPAM deram luz à outra interpretação, a de que a vigência desta política de formação está muito mais relacionada à visão e rápida ação da diretora e da coordenadora de pesquisa e extensão, diante do conhecimento do edital quando estavam em Brasília- DF para resolver questões organizativas da licenciatura em Educação do Campo que a instituição ofertava naquele período. E ainda o próprio fato de possuir um curso dessa natureza foi o diferencial para este conveniamento que, inicialmente, tinha um foco das atividades de iniciação à docência para alunos tanto da Pedagogia quanto da Educação do Campo. Certamente, fora considerada em alguma medida a questão da tradição, no entanto, não pode ser entendida como elemento principal.

2.3 Percurso da pesquisa: percepções apreendidas, descrições do campo e identificação dos sujeitos

A inserção como pesquisadora no campo, na posição de uma observadora participante interna (LAPASSADE, 2005), permitiu a recolha de dados específicos sobre a rotina e formas de organização diárias dos sujeitos, o acesso a documentos sobre a estrutura física da instituição e suas dimensões. Isso deu suporte para descrever também as características do local onde são desenvolvidas a maior parte das atividades de iniciação à docência, sendo um ambiente que possui um formato de uma sala de aula da séries iniciais do ensino fundamental.

Trataremos de especificar aqui os detalhes que ficaram mais aparentes partir dessa imersão. Descreveremos também as percepções sobre as interações observadas neste campo que é composto por sujeitos e estes de acordo com suas atribuições, funções e experiências prévias vem direcionando o Pibid/ISEPAM na prática.

2.3.1 Descrição do campo: O Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert e o laboratório de práticas de iniciação à docência

Localizado na Avenida Deputado Alair Ferreira, nº 37, no bairro Turfe-Clube, em Campos dos Goytacazes, o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert está instalado neste endereço desde o ano de 1955. A origem deste Instituto encontra-se vinculada

à existência da Escola Normal de Campos, que fora criada pela Lei nº 164 em vinte e seis de novembro de 1894, e instalada junto às dependências do Lyceu de Humanidades de Campos em janeiro de 1895, e ali permanecendo em funcionamento durante sessenta anos. Esta foi a segunda instituição pública e oficial de formação de professores do Estado do Rio de Janeiro e a primeira em toda a região Norte Fluminense, atraindo alunos de diversas localidades do estado (BOYNARD; MARTINEZ, 2002). Afirmamos, então, que se trata de uma instituição com uma história centenária de 123 anos, mais especificamente. E, segundo Crespo e Lima (2011), constitui-se como um patrimônio educacional da sociedade campista.

O prédio atual abrigou inicialmente o Grupo Escolar Saldanha da Gama e Jardim de Infância José do Patrocínio, tendo sido anexado, em 1955, o Instituto de Educação de Campos. Em 1965, o Instituto passa a se chamar Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert (IEPAM), sendo uma homenagem ao educador campista formado pela Escola Normal de Campos (AGUM, 2012, p. 55). No ano 2001, o IEPAM foi transformado em ISEPAM; desvinculado da Secretaria de Educação do Estado/RJ, passa a ter como entidade mantenedora a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), rede vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), mantendo-se na esfera Estadual.

A instituição escolar oferece um ensino gratuito. Tendo como público alvo os cidadãos de toda a região Norte Fluminense e com a inserção do SISU, em 2011, de outros estados do Brasil. Oferta as seguintes modalidades: Educação Básica (em seu Colégio de Aplicação) - Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, Ensino Médio (Formação Geral), Ensino Médio (Normal Médio), Curso Técnico profissionalizante em Secretaria Escolar; Ensino Superior: Licenciatura em Pedagogia e Pós Graduação em Gestão Escolar; cursos de libras, Braile e informática.

Figura 2: Foto Panorâmica do ISEPAM.



Fonte: Página do ISEPAM no Facebook⁵.

Em um prédio próprio, tombado pelo patrimônio histórico, O ISEPAM tem suas dependências dispostas numa área de 14.000 (quatorze mil) metros quadrados de extensão sendo composta pelos seguintes ambiente e setores:

- i. Térreo composto por: Gabinete da Diretoria, Secretaria da Educação Básica, Secretaria Acadêmica, Sala da Orientação Educacional, Departamento de Pessoal, Sala de Professores, Laboratórios de Informática, Sala de Vídeo, Sala de Mecanografia, Banheiro para Cadeirante, Banheiros, Auditório, Quadra de Esportes, Vestiários, Refeitório, Cozinha, Guarita de Vigia, Cantinas, Área de Convivência, e Salas de aula;
- ii. Pavimento (1º andar): Sala de estudo e pesquisa em ambiente virtual para professores, Biblioteca, Salas de Multimídia, Sala de Coordenação Pedagógica da Educação básica, Sala de reuniões, Banheiros, Sala de Coordenação do Curso de Pedagogia, Sala de Coordenação de Estágio – Pedagogia, Sala de Coordenação de Estagio – Normal Médio e Sala de pesquisa em ambiente virtual do ensino superior, Salas de aula;
- iii. Pavimento (2º andar): Salas de aula, Salas de ensino de línguas, Banheiros e Sala de Musica.

A instituição conta também com 4 anexos, que são divididos da seguinte forma:

⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/Isepam-Faetec-905856209437096/> Acesso em Jan. 2019.

Anexo 1 (ALA NINI – Nomeada assim como homenagem à professora): Almoxarifado, Sala do Grêmio, Sala de Recursos (Atendimento Educacional Especializado), Sala do CENAPP e Laboratório de Aprendizagem Matemática; **Anexo 2** (CASINHA 1): Salas de aula e banheiro; **Anexo 3** (CASINHA 2): Laboratório de Artes, Laboratório de Corpo e Movimento e Laboratório Robótica; **Anexo 4** (EDUCAÇÃO INFANTIL): Salas de Aula, Laboratório de Informática, Auditório, Salas de Leitura e Biblioteca, Refeitório, Despensa, Cozinha, Parque Infantil, Sala de TV e Vídeo, Banheiros, Brinquedoteca, Sala de Coordenação Administrativa e Pedagógica.

O CENAPP (Centro de Apoio Psicopedagógico Rosa de Jassus), já apontado acima como um dos ambientes físicos de aprendizagem do ISEPAM é composto por três salas (sala 1, sala 2 e sala 3), estes espaços sediam as atividades do Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM sob o título de “Construindo o Aprender”, sendo nele desenvolvida a maior parte das atividades de iniciação à docência, atuação de bolsistas acompanhadas por uma supervisora. A sala 1, além de ser espaço para a atividade descrita, funciona também como a sede de Coordenação do Programa no ISEPAM que administra os trâmites burocráticos no que se refere a várias atividades exigidas à Coordenação Institucional e Coordenação de Área, que atendem neste espaço as demandas de todos os bolsistas e supervisores que atuam em 10 escolas parceiras.

2.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Conforme Gaskell (2003), o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista. Diferenciando-se da amostra do levantamento, onde a amostra probabilística pode ser aplicada na maioria dos casos. No campo descrito na seção anterior com suas referências físicas e as compreensões das relações nele estabelecidas, torna-se evidente o papel desempenhado por cada sujeito. Esta percepção contribuiu no processo de seleção desses agentes para serem entrevistados. Dessa forma, para melhor compreensão dessa política em seu nível micro, a proposta foi, neste momento da pesquisa, buscar detalhamento das ações do em seu desenvolvimento na prática, além de buscar perceber como foi pensada, implementada e percebida essa política nacional numa instituição como o ISEPAM.

No universo de vários agentes, identificamos de imediato a importância de entrevistar a Coordenadora Institucional e as Coordenadoras de Área. E conforme foram acontecendo os momentos formais de entrevistas, por suas falas, identificamos e retomamos a necessidade de entrevistar a primeira Coordenadora Institucional do Pibid/ISEPAM que, na época da inserção do programa desempenhava a função de Coordenadora de Pesquisa e extensão.

É notório que o Pibid/ISEPAM acontece em vários espaços, nos quais as ações do programa estão extendidas à comunidade por meio das escolas parceiras. No entanto, delimitamos como campo de observação o Colégio de Aplicação do ISEPAM, portanto, selecionamos para entrevista duas bolsistas de iniciação à docência que possuem ligação direta com este espaço, sendo uma com matrícula ativa na licenciatura em Pedagogia, atuando regularmente nesta escola, e a outra uma ex-bolsista que atualmente é professora de uma turma de 1º ano do ensino fundamental.

A todos os sujeitos envolvidos nos procedimentos de observação e entrevista foi garantido o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas. No intuito de garantir o sigilo das informações e a possibilidade de divulgação dos resultados da pesquisa em eventos e publicações científicas foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo estes entregues em duas vias aos entrevistados que ficaram com uma e devolveram a outra assinada.

Assim, os sujeitos convidados para as entrevistas (realizadas com a técnica de uso de perguntas semiestruturadas) estão identificados nessa pesquisa conforme a indicação descrita numa tabela.

Tabela 1 – Relação e quantidade dos sujeitos entrevistados

<i>Entrevistadas</i>	Identificação na dissertação
Coordenadora Institucional do Pibid/ISEPAM	C1
Coordenadoras de Área do Pibid/ISEPAM	C2 e C3
Professora Alfabetizadora (Voluntária)	P1
1ª Coordenadora Institucional do Pibid/ISEPAM	PC1
Ex-bolsista de iniciação à docência do Pibid/ISEPAM	BOLSISTA 1
Bolsista de iniciação à docência do Pibid/ISEPAM	BOLSISTA 2
Total de sujeitos entrevistados	07

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Para melhor compreensão sobre a escolha desses sujeitos, descrevemos abaixo o perfil de cada um, detalhando as especificidades e papel de atuação direta ou indireta no Pibid/ISEPAM.

C1 - Possui 33 anos de exercício na docência e gestão da educação pública, iniciando a carreira como professora numa escola do interior e após três anos foi para o Instituto. Lecionou em classes de alfabetização e posteriormente atuou como Coordenadora do antigo primário. Fez curso de Pedagogia e uma especialização em Novas tecnologias na educação. Tornou-se mestre em Políticas Sociais pela UENF em 2009, e após a conclusão deste curso foi convidada pela Diretora Geral do ISEPAM à assumir a Coordenação do curso de Pedagogia da instituição, e neste mesmo período ministrou algumas disciplinas nas primeiras turmas desta mesma licenciatura e também no curso de Normal Superior. Trabalha como Pedagoga na Secretaria de Educação municipal de Campos dos Goytacazes desde 2013 e atua como assessora técnica do Conselho Municipal de Educação do município de Campos dos Goytacazes. Em 2014, passou a atuar como Coordenadora Institucional do Pibid/ISEPAM, deixou a Coordenação do curso de Pedagogia em 2015, mas permaneceu como docente da licenciatura e assumiu disciplinas em turmas do curso de Secretaria Escolar. Ingressou em 2016 no Doutorado em Políticas Sociais na UENF estando o curso em andamento. Em 2018, compõe a equipe de gestão, estando como Coordenadora Pedagógica Geral do Instituto.

C2 – Possui 24 anos de docência na educação pública, tendo lecionado nesse tempo, majoritariamente, em classes dos anos iniciais do ensino fundamental. Deixou de atuar em sala de aula neste seguimento em 2006 quando, após ter concluído a licenciatura em Pedagogia, foi convidada a assumir uma Coordenação Pedagógica do Colégio de Aplicação do ISEPAM. Especializou-se em Novas tecnologias na educação. Em 2009, ingressou no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da UENF, concluindo no ano de 2011. Mediante tais qualificações, foi atuando em vários segmentos de ensino do Instituto: lecionou no curso Técnico em Secretaria Escolar e na licenciatura em Pedagogia. Em 2014, assumiu a função de Coordenadora de área do Pibid/ISEPAM, atualmente é Diretora Geral do Instituto.

C3 - Possui experiência na área de gestão escolar anterior à sua entrada no ISEPAM, já atuou como diretora de uma creche da rede municipal de ensino de Campos e numa escola privada na mesma cidade. É

especialista em Gestão e Organização da Escola. Atualmente, é aluna do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da UENF. Desde 2011, atua como Supervisora Educacional no ISEPAM, onde também lecionou em turmas de curso Normal em nível médio, no curso Técnico em Secretaria Escolar e na licenciatura em Pedagogia. Em 2014 ingressou como Coordenadora de Área no Pibid/ISEPAM, e desde o início do ano de 2018 assumiu Direção do Colégio de Aplicação do Instituto.

BOLSISTA1 - 38 anos de idade, ex-bolsista do Programa, entrou pela seleção que ocorreu em 2013, atuando inicialmente em outra escola parceira, pediu transferência para o Colégio de Aplicação do ISEPAM em 2014, onde desenvolveu as atividades de iniciação à docência até o final do ano de 2015 quando também concluiu o curso de Pedagogia. Ficou sabendo da seleção de bolsista na ocasião por amigas do curso que haviam participado da seleção anterior. Atualmente é professora de uma escola privada, lecionando desde 2016 em classes do 1º ano do ensino fundamental e na educação infantil. Aguarda um concurso para trabalhar na rede pública de educação.

BOLSISTA2 - Aluna do Instituto desde 2012, tendo ingressado no curso Normal em nível médio, formação de professores, concluído no final do ano de 2014. Quando cumpria o tempo de estágio no Colégio de Aplicação conheceu de perto o funcionamento do Pibid na unidade, tendo despertado seu interesse de atuar no Projeto Institucional do Programa. Iniciou o curso de Pedagogia na mesma instituição em 2015 e neste mesmo ano participou da seleção de bolsista do Pibid/ISEPAM, obtendo o 1º lugar na colocação que deu a ela o direito de escolher a escola onde atuaria como bolsista de iniciação à docência, optando então em ficar no CAP do ISEPAM.

P1 – Possui graduação em Normal Superior e pós-graduação em Psicopedagogia com ênfase em Letramento e Alfabetização pelo Instituto Superior de ensino do CENSA – Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora (2006). Professora alfabetizadora da rede Municipal de ensino de Campos dos Goytacazes e do Colégio de Aplicação do ISEPAM, onde também atua como voluntária na capacitação de Bolsistas de iniciação à docência do Pibid, utilizando-se de sua vivência prática, como também na Participação no curso de Formação Continuada

de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desde 2015.

PC1 – Atuou como professora numa escola da zona rural com turmas de 1ª a 4ª série, como eram chamadas, na época, as séries iniciais do ensino fundamental. Após conclusão do curso de Mestrado em Educação na PUC-RJ, começou a atuar como coordenadora pedagógica e obtendo mais uma matrícula passa também a dar aulas de Disciplinas Pedagógicas no Curso Normal em uma escola estadual, e é transferida para o ISEPAM, tendo atuado de 1985 até 2016 nas funções docentes ao lecionar em disciplinas pedagógicas do Curso Normal em nível médio, do Normal Superior e, posteriormente, do Curso de Pedagogia, sendo também Coordenadora de Pesquisa e Extensão tendo sido Coordenadora Institucional do Pibid/ISEPAM até 2014. Em 2003, conclui o Doutorado em Comunicação pela UFRJ. Desde 2005 atua também no IFF – Instituto Federal Fluminense, atua como Professora das disciplinas pedagógicas nos Cursos de Licenciatura da Instituição. Atuou também como docente no Centro Universitário Fluminense - UNIFLU/Faculdade de Filosofia de Campos. Desenvolve pesquisas na área de Formação de Professores, Metodologia de Ensino- processos de aprendizagem. Atividades acadêmicas na área de Didática.

Os sujeitos dessa pesquisa possuem um grau de significância muito elevado para pensarmos a análise e a interpretação do encaminhamento do Programa, pois conforme o nosso referencial epistemológico ancorado na abordagem do ciclo de políticas, os profissionais do nível local são elementos centrais na busca pela compreensão das políticas educacionais, na sua produção e prática diária na escola e também nas adaptações e interpretações dos textos oficiais, conforme salienta Mainardes (2006a) indicando o pensamento de Ball e Bowe (1992).

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006a, p. 50).

É possível acionar neste momento de explicitação do papel desenvolvido por estes professores, um importante estudo que trata justamente dos trâmites que são estabelecidos na arena prática de uma política educacional: a Teoria de Atuação das Políticas (policy enactment), formulada por Ball, Maguire e Braun (2016). A ideia desses autores é mostrar que é mostrar que os professores fazem a política na prática, se contrapondo a ideia linear de implementação tal qual fora formulada pelos textos oficiais. A partir de um trabalho “empírico realizado em quatro escolas secundárias na Inglaterra, os autores defendem que as escolas são locais únicos de atuação das políticas e que, na prática, as mesmas políticas podem ser interpretadas e traduzidas de diferentes maneiras” (PEREIRA, 2017, p. 50).

Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Desse modo, os sujeitos acima apresentados constituem-se como elementos importantes, eles estão em constante atuação, na construção do Pibid na prática. Consideramos assim, suas trajetórias profissionais e de formação no processo de interpretação das realidades apreendidas.

CAPÍTULO 3

PROCESSO DE ADESÃO A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO PRÁTICA INSTITUCIONAL NO ISEPAM

Conforme as descrições já feitas anteriormente, especificamos o percurso metodológico da pesquisa que implicou em coleta de dados a partir de múltiplos métodos, sendo levantamento bibliográfico, análise documental, observação participante e realização de entrevistas com 07 sujeitos do Pibid/ISEPAM. A abordagem deste capítulo consiste na convergência dos resultados obtidos a partir do emprego de cada método, em que os achados de pesquisa foram contextualizados com as falas dos sujeitos entrevistados que foram transcritas tendo seus relatos orais transpostos para texto em documento digital de forma a manter a fielmente o teor das expressões e informações coletadas.

Pretendemos aqui desvelar o processo que institucionalizou do Programa de iniciação à docência no ISEPAM e destacar, sob forma de categorias, nossas compreensões sobre as realidades apreendidas. E, conforme nosso direcionamento epistemológico, ancorado na “Abordagem do Ciclo de Políticas”, organizaremos as categorizações mediante as respectivas especificações do contexto da prática, contexto dos efeitos/resultados e contexto de estratégia da política.

3.1 - Etapas da pesquisa e apreensões do campo: as interfaces na visão de uma observadora participante interna

A empreitada demandada por essa pesquisa esteve conjugada com o cumprimento das atividades acadêmicas e obtenção de créditos a partir das disciplinas cursadas, dessa forma as atividades discentes e pesquisa ocorreram durante os anos de 2017 e 2018. Na intenção de organizar as ações neste tempo foi elaborado um cronograma que, conforme as eventualidades, foi sendo adaptado sem prejuízos ao trabalho.

Inicialmente estivemos dedicados ao levantamento bibliográfico e optamos por realizar uma busca no banco de dados da CAPES a fim de conhecer a produção científica realizada nos Programas de Pós-graduação do país referentes ao nosso objeto de estudo. Foi usado o descritor “Pibid”, e a partir das análises é possível afirmar que as primeiras pesquisas, no âmbito da Pós-graduação strictu sensu registradas neste banco de dados, iniciam em 2011. Dessa forma, demarcamos como período os anos de 2011 a 2017 para tal levantamento.

Foram identificados 473 trabalhos sendo 96 teses e 377 dissertações. Tratou-se de um procedimento minucioso sobre o universo dos 661 trabalhos informados como resultado da busca pelo descritor “Pibid”, analisando cada ano separadamente, nos debruçamos sobre os títulos e quando não explícito o descritor já no enunciado da pesquisa houve a necessidade de leitura dos resumos, para confirmação de que se tratava de um trabalho sobre o Programa.

A maior parte dos trabalhos encontrados dizem respeito às pesquisas que têm como foco de análise a adesão e vigência do Pibid nas instituições, seja nas escolas e nas universidades, e o foco majoritário sobre os impactos do Programa na formação docente, sobretudo, nas áreas de Química, Física e Matemática. Os trabalhos com foco nestas áreas de atuação indicam as implicações do Programa sobre o processo de construção da identidade docente dos bolsistas, que conforme tais pesquisas apontam, fomentado a partir do contato com a educação básica sob várias propostas de intervenção didática bem sucedidas que também são temas frequentes no universo de trabalhos levantados.

Não foi encontrado nenhum registro, no banco de teses e dados da CAPES, de trabalho sobre o Projeto institucional do Pibid/ISEPAM. Sendo usado o descritor “ISEPAM”, obtivemos como resultado três dissertações, (AGUIAR, 2003); (AGUM, 2012); (SANTOS, 2012), que possuem outro foco de análise sobre o Instituto.

Como já foi dito anteriormente, o lócus dessa pesquisa é familiar à pesquisadora, no entanto, ao iniciar as atividades de levantamentos de dados, foi esclarecido a todos os participantes sobre a nova condição, sempre houve pedido aos respectivos responsáveis de autorizações e liberações para as ações decorrentes da investigação, fora deixada inicialmente na instituição a carta de apresentação para a formalização da entrada no campo. O “termo entrada, tanto designa a permissão formal de acesso quanto diz respeito ao momento em que é adquirada a confiança dos membros que aceitam se abrir realmente ao pesquisador” (LAPASSADE, 2005, p. 71).

A inserção no campo com novo olhar, que fora agregado oportunamente pela posição de pesquisadora, apurou a visão sobre as realidades do grupo e as relações nele estabelecidas. Adotando o procedimento de observação participante por ser adequado com uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada conforme definição de Bogdan e Taylor (1975 apud CORREIA, 2009).

Sobre este procedimento, é preciso considerar “a implicação do pesquisador”, que conforme Lapassade (2005) quer dizer:

Falar do papel do pesquisador e de seu grau de implicação, de sua maneira de participar, que pode evoluir no decurso do trabalho, é descrever o trabalho de campo (*fieldwork*), a partir de sua referência central: o pesquisador na sua relação com a situação (LAPASSADE, 2005,72).

Este autor apresenta ainda duas possibilidades de ser e estar no campo, através de uma observação participante externa (OPE), como normalmente acontece, uma presença externa por um tempo determinado tempo, e concluída a pesquisa o pesquisador deixa o campo. O próximo tipo se adequa a realidade deste trabalho, em que a presença da pesquisadora é permanente, pois há um vínculo de trabalho estabelecido com o campo pesquisado configurando, conforme Lapassade (2005) uma observação participante interna.

Na OPI [...] o observador é, em primeiro lugar, “ator” no grupo no qual já tem o seu lugar, no meio que ele vai estudar, ou na instituição onde exerce sua função. [...], a OPI parte de um papel permanente e instituído de ator, e é preciso, a partir daí, que ele desempenhe o papel de pesquisador. É a condição dos docentes, dos trabalhadores sociais, das pessoas que trabalham em empresas, que decidem empreender uma pesquisa a partir de (ou sobre) sua instituição, sua sala de aula, sua oficina (LAPASSADE, 2005, p. 75).

Dessa forma, uma vez inserido no campo, conforme Bogdan e Biklen (1994), deve-se incluir descrições físicas, descrições de situação, detalhes de conversação e relatos de acontecimentos. Usar frequentemente a descrição dos diálogos, procurando fazê-la utilizando palavras dos próprios sujeitos participantes do estudo, o que consideramos constituir o percurso necessário para fazer caminho e poder “olhar” num momento seguinte, num modo mais compreensivo a cultura envolvente que não cabe em protocolos de atuação.

A observação participante foi desenvolvida então nas dependências do Colégio de Aplicação do ISEPAM, estando concentrada principalmente no CENAPP (Centro de Apoio Psicopedagógico Rosa de Jassus), local onde são desenvolvidas as ações de organização e coordenação do Pibid/ISEPAM e das práticas de iniciação à docência. O espaço funciona também para as bolsistas como local de planejamento de ações, elaboração de diário de bordo, de relatório individual de desenvolvimento de alunos, e ainda como espaço de orientações de percurso e de capacitações, que ocorrem quinzenalmente. A maioria desses encontros envolve

toda equipe do Pibid/ISEPAM, chegando ao número de 60 pessoas, então salas deste Centro não comportam esse quantitativo, fazendo com que estas capacitações aconteçam na sala de vídeo do Instituto, um local maior.

O Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM, submetido à CAPES e aprovado, está em vigência desde o ano de 2010, sendo coordenado no Instituto por professores do ensino superior e desenvolvido enquanto prática nas escolas parceiras (municipais e estaduais apresentando baixo IDEB⁶ - Índice de Desenvolvimento da Educação básica) com atuação sistemática de bolsistas de iniciação à docência, que são acompanhadas em cada unidade por uma supervisora (professora ou coordenadora pedagógica com experiência em docência na educação básica). Até o ano de 2017 o Pibid/ISEPAM teve atuação em 9 as escolas parceiras, sendo 3 do município de São Fidelis, 1 em São João da Barra e 5 no município de Campos. No primeiro edital o Pibid/ISEPAM contou com 24 bolsistas. Posteriormente chegou a 60 e no momento em que estive inserida no campo o Projeto contava com 40 bolsistas. Dentre os licenciandos em Pedagogia totalizam 65 os que já passaram pelo Programa na instituição, indicando um total de 105 bolsistas entre bolsas ativas e canceladas.

É a partir do ano de 2014 que o Colégio de Aplicação do ISEPAM passa integrar o Projeto como escola parceira, porém na modalidade de escola de excelente, diferente das demais escolas conveniadas, que foram escolhidas como campo do programa por apresentarem baixo rendimento em relação ao IDEB, estando abaixo da meta prevista pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O Programa também contempla a parceria com escolas que possuem experiências bem-sucedidas, são escolas de excelência que também servem de campo justamente para o aprendizado de boas práticas na educação básica pública.

Conforme vivência e observação é possível afirmar que as salas do CENAPP foram

⁶ O IDEB foi criado pelo Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2007, com o propósito de medir a qualidade da aprendizagem em nível nacional e estabelecer metas para melhorar o ensino. Interage com o sistema educacional de forma indicativa com relação à qualidade da educação básica no Brasil, por meio de monitoramento com base em dados concretos, utilizando para cálculo desses dados uma escala que vai de 0 a 10, relacionando de forma confirmativa aprovação e desempenho dos alunos por meio de exames normatizados. Age como uma ferramenta para acompanhamento das metas gerais de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE para a educação básica, porém as metas estabelecidas pelo IDEB acabam sendo diferenciadas para cada escola e rede de ensino, mantendo o objetivo único do PDE, de alcançar 6,0 pontos até 2022, média essa que corresponde a um sistema educacional de qualidade dos países desenvolvidos. Fonte: INEP (2015).

organizadas de forma a compor um “ambiente alfabetizador”⁷ que, mediante a atuação das bolsistas, recebe alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação do Instituto, crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem no processo de aquisição de leitura e escrita. É composto por salas arejadas e bem iluminadas, e possui carteiras próprias para arrumação em círculo.

Figura 3 - Alunos manuseando livros na sala 1



Fonte: Registros da pesquisa

Figura 4: Bolsista de Iniciação à Docência em momento de atividades com alunos.



Fonte: Registros da pesquisa

⁷ A expressão ambiente alfabetizador se tornou uma referência para a discussão de aspectos metodológicos da alfabetização nos meados da década de 1980. Com a difusão do ideário construtivista, para o qual o foco é a criança e seu processo de conceitualização da escrita, a interação da criança com esse objeto de conhecimento ganhou uma grande importância nos encaminhamentos pedagógicos. A ideia fundamental é a de que o aprendiz da língua escrita é capaz de refletir sobre o sistema de representação, apropriando-se de seus sinais gráficos e de suas regras de funcionamento, a partir do contato intenso com os materiais escritos e da participação ativa em práticas de leitura e escrita de adultos. Fonte: Glossário Ceale, disponível em:

< <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ambiente-alfabetizador> >

Os alunos do colégio que participam do Projeto são encaminhados pela professora regente da turma e submetidos à sondagem diagnóstica de escrita espontânea para identificação do nível de escrita em que se enquadram, sendo daí agrupados e designados para acompanhamento sistemático das iniciantes na docência. A partir disso, cada a bolsista ou dupla de bolsistas organiza uma pasta individual que serve para arquivar os registros dos alunos que são acompanhados e analisados conforme o desenvolvimento e avanços. Este material é criteriosamente guardado, mas fica à disposição para consulta, ao final de cada ano, é catalogado em pasta própria, permanecendo de fácil acesso na sala 1 do CENAPP. Em muitos momentos, estes relatórios e atividades são consultados pelas bolsistas que, em ocasião de remanejamento de alunos, buscam informações prévias para ajudar na continuação do trabalho pedagógico.

Figura 5 - Modelo de sondagem de escrita espontânea dos alunos do Colégio de Aplicação do ISEPAM.

Nome: _____

Professora: _____ Data: / / _____

1-PENSE E ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA , DEPOIS ESCOLHA UMA DELAS E ESCREVA UMA FRASE:

PRÉ SILÁBICO SILÁBICO SEM VALOR
 SILÁBICO COM VALOR SILÁBICO ALFABÉTICO ALFABÉTICO

Fonte: Coleta da pesquisa

O trabalho que é desenvolvido com os alunos possui proposta de ação pedagógica em alfabetização e letramento⁸ e oferece oportunidade intencional, por meio do Pibid, de iniciação docente aos bolsistas licenciandos em Pedagogia do ISEPAM, ao proporcionar um campo prático e real de atuação que antecipa desafios da docência. Cabe ressaltar que os processos formativos que estão envolvidos na alfabetização de crianças representam ainda hoje um problema crônico no campo da educação brasileira, sendo esta demanda contemplada por políticas e programas nacionais, que estiveram dedicados, desde a década de 1990, a erradicar o analfabetismo e ofertar vagas para todas as crianças brasileiras em idade escolar. Atualmente, com a universalização do ensino fundamental, as ações do governo federal para a área estão voltadas para uma consolidação dessa aprendizagem, como é o caso do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que foi criado desde 2012 para atender à Meta 5 do PNE - Plano Nacional da Educação que estabelece a obrigatoriedade de Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

Esta temática mobiliza tanto o campo prático quanto o teórico da formação docente e implica no conhecimento e manejo de métodos que conforme Soares (2013) são compostos por várias vertentes.

Para citar as mais salientes: a faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica [...] a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe ampliação de vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação, inferência, entre outras; a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, [...] Consequentemente, cada uma dessas facetas exige metodologia de ensino específica, de acordo com sua natureza, algumas dessas metodologias caracterizadas por ensino direto e explícito, como é o caso da faceta para a qual se volta a alfabetização, outras caracterizadas por ensino muitas vezes incidental e indireto, porque dependente das possibilidades e motivações das crianças, bem como das circunstâncias e do contexto em que se realize a aprendizagem, como é caso das facetas que se caracterizam como de letramento (SOARES, 2013, p. 100).

Dessa forma, o Projeto fundamenta-se nas ideias de Emília Ferreiro (1936) e Ana Teberosky (1944) que através de seus estudos apontam que o processo de aquisição da leitura

⁸ Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2013, p. 96).

e da escrita acontece de forma particular e gradativa em que cada indivíduo possui um tempo de aquisição e apropriação. Por se tratar de um processo variável, deve-se respeitar a fase em que essa criança se encontra tanto no âmbito de aprendizagem quanto no âmbito de maturação cognitiva (FERREIRO; TEBEROKY, 1984). As autoras consideram as formas de pensar sobre o domínio desta técnica, que não se tratando de uma habilidade inata, consideram neste estudo a teoria dos estágios de desenvolvimento do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896 - 1980) para compreensão dos processos de aquisição da escrita que de acordo com a perspectiva construtivista encara o aprendiz como tendo papel ativo na construção do conhecimento a partir das interações com o meio físico e social. Este estudo apresentou um esquema de hipóteses de escrita sobre o qual é possível identificar o percurso e a evolução do processo dessa aprendizagem por meio de análise dos níveis silábicos, são compostos por três hipóteses: silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Conforme Moreira (2009) convencionou-se denominar como hipótese Pré-Silábica, o tempo em que criança ainda não chegou ao nível silábico, portanto, não sabe qual símbolo usar para representar o que ela quer. Em geral, se for pedido que ela escreva, escreverá as letras que já conhece (quase sempre as letras do seu nome), indistintamente. Intera que tal terminologia surgiu de adaptações do esquema e que o estudo psicogenético de “Ferreiro e Teberosky (1985) não utilizam tal terminologia neste trabalho, nem em nenhum dos outros apreciados” (MOREIRA, 2009, P. 362).

Sobre este referencial teórico, ele é apresentado ao bolsista nas aulas do próprio curso de Pedagogia, especificamente, nas disciplinas “Processos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita I” (4º período) e “Processos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita II” (5º período) e que compõem a matriz curricular do curso e prevêm os seguintes objetivos:

Refletir criticamente sobre diferentes concepções de alfabetização, tendo em conta a perspectiva histórica e cultural e suas implicações para a prática; Identificar e examinar criticamente as teorias do conhecimento que fundamentam diferentes concepções de alfabetização; Conhecer e examinar o percurso de aprendizagem de uma criança fazendo observações iniciais do processo para análises posteriores de sua aprendizagem; Conhecer algumas práticas de alfabetização voltados para jovens e adultos, destacando a história dos programas de alfabetização no Brasil; Refletir sobre a formação do professor alfabetizador - em serviço e ao longo de sua trajetória - tendo em conta a sua formação mais ampla e implicações para a prática educativa; Conhecer e examinar a história de um adulto do EJA; Buscar alternativas de intervenção nas práticas de leitura e de escrita de professores e de alunos,

com base nas contribuições da literatura, visando à formação de sujeitos críticos (ISEPAM, 2011, s.p.).

Uma vez aprovados no processo seletivo de bolsa de iniciação à docência, realizado nesta mesma instituição, os bolsistas passam a ter acesso amplo e diário às concepções teóricas da “Psicogênese da Língua Escrita” nas capacitações e em momentos formais e informais de estudos no cotidiano do Projeto. O CENAPP, local principal de desenvolvimento de atividades e interações com os alunos do colégio, possui recursos didáticos e também livros que abordam a temática eles ficam dentro de um dos armários da sala 1. Embora estejam disponíveis, nunca, observei o manuseio espontâneo por parte das iniciantes, a não ser em situações específicas em que, ao elaborarem Trabalhos de Conclusão de Curso sob orientação de alguma Coordenadora, recebem destas a indicação de alguma obra do pequeno acervo.

A sala 1 tem um quadro informativo e nele sempre está exposto uma tabela que traz referências detalhadas a respeito dos níveis de escrita. É uma fonte de acesso fácil e rápido para o caso de surgimento de dúvida, mas, no geral, estas dúvidas se dão apenas no período inicial, quando as bolsistas estão começando, logo após a seleção. À medida que lidam com os alunos o quadro teórico aparenta ser apropriado e seu domínio pode ser percebido nos momentos de conversas formais e informais sobre desenvolvimento dos alunos pelos quais cada uma acompanha.

Figura 6 - Modelo de Tabela com referência aos níveis de escrita (fixada no quadro de avisos da sala1).

TABELA ELABORADA PARA ACOMPANHAR A EVOLUÇÃO DA ESCRITA DOS ALUNOS	
NÍVEL DE ESCRITA	CARACTERIZAÇÃO
PRE-SILÁBICA	<p>Grafismo Primitivo</p> <p>Predomínio de rabiscos e pseudo-letas. A utilização de grafias convencionais é um intento para a criança. Desordenado e inadequado para silenciar escritas.</p> <p>Exemplos: ARNSMOHOARURU, UNMAMTOUAMNH, TSHUMHOTIPE, RTCLMBEATRNC</p>
	<p>Escrita sem controle de quantidade</p> <p>A criança escreve ocupando toda a largura da folha ou do espaço destinado a escrita.</p>
	<p>Escrita Unigráfica</p> <p>A criança utiliza somente uma letra para representar a palavra.</p> <p>Exemplos: A, P, E</p>
	<p>Escrita Fixa</p> <p>A mesma sílabe de letras numa mesma ordem serve para diferenciar nomes.</p> <p>Exemplos: ALNI, ALNI, ALNI</p>
	<p>Quantidade variável</p> <p>Algumas letras aparecem na mesma ordem e lugar, outras letras em forma diferente. Varia a quantidade de letras para cada palavra.</p> <p>Exemplos: SAMF, AMT, AMTSA, SAT</p>
	<p>Repertório Fixo/Parcial</p> <p>Quantidade constante para todas as escritas. Porém, usa-se o recurso da diferenciação qualitativa, as letras mudam ou mudam a ordem das letras.</p> <p>Exemplos: HRTM, ASOK, ONLJ, CFTV</p>
	<p>Repertório variável</p> <p>Expressam máxima diferenciação controlada para diferenciar uma escrita de outra.</p> <p>Exemplos: RAKON, ABEAMF, SEFA, OSEL</p>
	<p>Quantidade e repertório variáveis</p> <p>Variedade na quantidade e no repertório de letras. A criança precorre-se em utilizar letras que correspondem ao som inicial e/ou final.</p> <p>Exemplos: IMSABRO, IBERBA, URMTC, INBEXLK</p>
	<p>SILÁBICA</p> <p>Sem valor sonoro, a criança escreve uma letra para representar a sílaba sem se preocupar com o valor sonoro correspondente.</p> <p>Exemplos: ROIMY, BUD, AS</p>
	<p>Com valor sonoro a criança escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba, às vezes usa as vogais e outras vezes consoantes e vogais.</p> <p>Exemplos: TMO, PJA, RO</p>
<p>SILÁBICA-ALFABÉTICA</p> <p>A criança, ora escreve uma letra para representar a sílaba, ora escreve a sílaba completa. Dificuldade é mais visível nas sílabas complexas.</p> <p>Exemplos: TAEQ-BHDO, IOA, FOM, UD, SO, S, B</p>	
<p>ALFABÉTICA</p> <p>A criança já compreende o sistema de escrita, produz escritas silábicas, mistas ou alfabéticas, com correções ortográficas em curso.</p> <p>Exemplos: BUCADERO</p>	
<p>A criança já compreende o sistema de escrita, produz escritas silábicas, mistas ou alfabéticas, com correções ortográficas em curso.</p> <p>Exemplos: BUCADERO</p>	

Fonte: Dados da pesquisa, extraído do Blog Construindo Futuros⁹

⁹ Disponível em: <https://construindofuturos.blogspot.com/> Acesso Jan. 2019.

As orientações teórico-práticas desta formação se dão diariamente no contato com as crianças, a partir das situações problema. As bolsistas recebem apoio e acompanhamento da supervisão e contam com a coordenação que está sempre presente por dividir o espaço, diferente do que ocorre nas demais escolas onde a presença fixa junto às iniciantes é da supervisão e a coordenação faz visitas em tempos específicos. Os momentos da capacitação, que acontecem, sistematicamente, se constituem como apoio e é direcionador das atividades, participam conjuntamente os bolsistas que atuam nas demais escolas parceiras.

É importante pontuar que é desse encontro capacitador que partem todas as orientações e cronograma de atividades a serem desenvolvidas. São organizadas a partir de projetos pedagógicos temáticos por uma Professora Alfabetizadora que leciona em turmas das séries iniciais no Colégio do ISEPAM e também numa escola municipal de Campos.

Ainda sobre as capacitações, também se constituem como momentos de fundamentação teórico-prática com especialistas em temas diversos, sobretudo, das temáticas percebidas pela coordenação de área e supervisão como necessárias mediante o acompanhamento das atividades de iniciação à docência em suas interações com os alunos. Dessa proposta, se organizam os grupos de estudo que são parte integrante da formação dos licenciandos que atuam no Pibid/ISEPAM.

Figura 7 - Momento de capacitação com as bolsistas de iniciação à docência



Fonte: CAETANO (2017, p. 33)

As atividades são desenvolvidas durante quatro dias da semana, de segunda a quinta-feira, atendendo o número de 118 alunos em 2017. O espaço é aberto às 07 horas e 30 minutos da manhã e permanece em funcionamento até às 11 horas e 30 minutos. Nos dias de terça e quinta-feira, O CENAPP fica aberto no período da tarde entre os horários de 13 horas até 16 horas, neste horário, atuam sob acompanhamento da supervisão apenas duas bolsistas devido o baixo número de alunos encaminhado, pois o funcionamento das 03 turmas de 1º ano (das séries iniciais do ensino fundamental) são concentradas neste turno e como se trata da primeira série do ciclo alfabetizador, o encaminhamento demora um pouco, pois as professoras aguardam o término da 1ª etapa¹⁰, para confirmarem os diagnósticos de dificuldades de leitura e escrita.

As turmas do 2º e 3º ano do ensino fundamental (08 turmas no total) são organizadas no turno da manhã, tendo neste horário, a presença de 13 bolsistas, que fazem intervenções pedagógicas. As iniciantes na docência sempre são acompanhadas e recebem orientações da supervisão e da coordenação de área, que neste Colégio de Aplicação, consegue acompanhar, diariamente, o trabalho feito. As bolsistas cumprem semanalmente a carga horária de 6 horas, que é dividida em dois dias na semana, somada à carga horária quinzenal de participação na capacitação, que traz a equivalência de 8 horas.

As iniciantes são organizadas em duplas de trabalho e tem seus grupos de alunos dos quais se tornam responsáveis para desenvolver as atividades dos Projetos temáticos conforme as orientações do momento de capacitação. Cada dupla desenvolve as intervenções com cerca de 8 alunos, que vão sendo organizados por horários ou especificidades que elas próprias vão desenvolvendo ao longo da prática, ao irem conhecendo melhor o perfil e as dificuldades de cada criança.

Ao chegarem diariamente no CENAPP, as bolsistas já organizam o material que será utilizado no dia e, em seguida, de acordo com os horários agendados, vão até às salas de aula apanharem os alunos. Cada grupo de criança atendida participa de uma aula de 50 minutos. Encerrado esse tempo e as atividades, as bolsistas conduzem estes alunos até a sala novamente e, conforme, o tempo apanham outros. O último tempo costuma ser encerrado às 10 horas e 30 minutos pela manhã e às 15 horas no turno da tarde. Cada uma das alunas iniciantes permanece no Centro por mais uma hora, escrevem seus Diários de Bordo,

¹⁰ Forma de divisão e organização do ano letivo nesta escola, são ao todo 3 etapas, cada uma contém aproximadamente 3 meses.

preenchem as fichas individuais dos alunos, preparam as próximas atividades, e trocam ideias sobre os atendimentos. Este tempo também é usado pela supervisão para rodas de conversas e orientações, seja por alguma eventual necessidade, tratamento de caso específico que envolva aprendizagens práticas sobre a docência.

A supervisão representa a experiência da atuação do professor da educação básica que tem como parceria, no caso específico do CAP ISEPAM, a coordenação de área que acompanha diariamente a formação dos bolsistas. Então nesses momentos formais e informais no CENAPP estão repletos de orientações às bolsistas, seja no campo prático e também no teórico. Muitas delas optam por desenvolverem a pesquisa de seus Trabalhos de Conclusão de Curso na área temática do Projeto, ou sobre a vigência do Programa/Projeto no Instituto, tendo como orientadoras as coordenadoras de área ou a coordenadora institucional.

No final do ano letivo, como parte da exigência do programa as bolsistas de iniciação à docência, as iniciantes elaboram coletivamente um relatório sobre todas as atividades, ações, resultados e dificuldades enfrentadas no decorrer do ano e o fazem com participação da supervisão que, neste relatório, tem espaço para dar seu parecer no que se refere à dinâmica do projeto e a atuação das bolsistas. A partir da análise desse material, também foi possível obter informações importantes, dados referentes à forma como o Pibid/ISEPAM vem sendo organizado ao longo dos anos, qual público é impactado por este trabalho.

Nesse sentido, identificamos os impactos formativos em maior intensidade sobre o bolsista de iniciação à docência, o que corresponde à tônica do Programa, mas é notório que a oportunidade formativa é também possibilitada para a carreira profissional tanto dos coordenadores quanto da supervisão, que estão envolvidos neste processo e que se formam ao formar. O outro grupo que é contemplado nessa dinâmica formativa é o de alunos das séries iniciais do Colégio de Aplicação encaminhados ao projeto. São alunos, conforme já informado, com dificuldades de aprendizagem relacionada à leitura e à escrita, que em sua maioria apresenta distorção idade/série e a partir das intervenções conseguem, na sua maioria obter avanço. Isso fica claro na análise das sondagens de escrita e relatórios individuais, que contém registro do desenvolvimento dos alunos.

Nesta escola o ano letivo é organizado em 3 etapas e ao final de cada uma são realizados os Conselhos de Classe¹¹. Desde o ano de 2015, as bolsistas de iniciação à docência ganharam poder de participação nestes espaços. Como são muitas turmas das séries iniciais do ensino fundamental, a coordenação pedagógica do seguimento organiza o conselho, geralmente, em dois ou três dias e dessa forma as bolsistas se organizam para estarem presentes conforme a participação das professoras dos alunos atendidos no Projeto. Estão presentes nesse encontro as professoras das respectivas classes, a coordenadora das séries iniciais do ensino fundamental, a professora da sala de Recurso que promove o AEE (Atendimento Educacional Especializado),¹² a supervisora do mesmo seguimento, bolsistas do Pibid/ISEPAM, supervisora do Pibid que atua no CAp ISEPAM e uma das coordenadoras de área do Programa.

Juntamente com as professoras das turmas, as iniciantes são convidadas a emitirem parecer sobre o desenvolvimento dos alunos por elas acompanhados e há casos em Conselhos Finais em que são chamadas pela docente a ajudar na decisão de retenção ou não retenção de alunos em determinadas séries. Antes dos Conselhos, elas já preparam material que possa sustentar suas falas, geralmente alguma sondagem de escrita espontânea, pois estas são aplicadas ao final cada projeto temático, tendo como sugestão de escrita palavras que fazem parte do campo semântico dos temas dos projetos. Esse registro é o principal instrumento de verificação de avanço ou apresentação de permanência dificuldade, lento ou pouco desenvolvimento, que uma vez constatado impulsionam a busca de novas abordagens.

Estarem nesses momentos de decisão como sujeitos ativos e com responsabilidades que antecipam de forma real o exercício docente profissional. Em dias posteriores aos Conselhos, nos momentos de conversa coletiva após o atendimento de alunos, há um balanço do que aconteceu, sendo as bolsistas presentes convidadas a falarem sobre a observação que fizeram, sobre a receptividade ou não da participação. Os relatos são diversos e há indícios de uma aprendizagem bem específica, sobre a postura docente diante das dificuldades

¹¹ [...] Um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as ações mútuas entre professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação (LIBÂNEO, 2004, p. 303).

¹² De acordo com o Art. 31., “O AEE é o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos da educação especial matriculados no ensino regular” (FAETEC, 2013).

apresentadas por alunos. Algumas bolsistas indicam uma falta de manejo na fala de algumas professoras quando se referem a determinados alunos, expressões do tipo: “Ele(a) não quer nada!”; “O fulano(a) é muito preguiçoso(a)!”; “Esse(a) aluno(a) não tem jeito!” dentre outras. As iniciantes sempre são orientadas a esse respeito, devido às várias conversas sobre o percurso das crianças no Projeto, como também o registro escrito que desenvolvem sobre o processo nos relatórios individuais. Pode-se considerar que este é um confronto do que aprendem e o que presenciam na prática. Nota-se que sobre isso tiram lições de como “fazer” ou “não fazer” quando estiverem exercendo a profissão.

No entanto, há outras professoras que chamam a atenção delas no sentido de demonstrarem o que se julga uma postura adequada, com vocabulários mais apropriados para expressarem as dificuldades das crianças como também ao tecerem consideração sobre elementos que extrapolam a sala de aula, como circunstâncias sociais e familiares em que os alunos estão envolvidos, que são apropriadas pelas docentes em conversas com as próprias crianças e suas famílias. Havendo casos ainda em que há identificação de certas dificuldades cognitivas que exigem melhor avaliação e acompanhamento médico ou encaminhamento ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) ofertado na sala de Recuso do Colégio de Aplicação.

O Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM estava em seu terceiro ano de prática neste Colégio durante o curso da observação aqui relatada, tendo ingressado como escola parceira em 2014. Mas o convênio entre a CAPES e o Instituto está firmado desde o ano 2010 por meio do edital 002/2009 CAPES/DEB. Dessa forma, a visão que se tinha do Projeto, anterior a 2014, se diferencia. Antes, as bolsistas eram vistas somente no espaço do CENAPP quando havia algum encontro ou necessidade de apanhar material para uso na escola de atuação. A percepção é que aos poucos o Projeto foi ganhando espaço e aceitação por parte dos professores que interagem diretamente com as alunas bolsistas que passaram a compor o cenário da escola básica do Instituto.

Há alguns relatos de incompreensões por parte das professoras no ato de busca, pelas iniciantes, de alunos para o atendimento no CENAPP, embora estes horários já estejam combinados antecipadamente com as docentes. Assim as bolsistas indicam que há um misto de hostilidade, tolerância, aceitação e interação com as professoras das turmas das séries

iniciais do ensino fundamental. Percebe-se que o ponto de conflito que mais se destaca é o fator de apanhar as crianças ainda em horário de aula.

Notou-se a mobilização para resolução desse impasse quanto à retirada do aluno em tempo de aula. Há, entre os sujeitos observados, clareza de ideia quanto à necessidade de uma outra organização e o contra turno foi apontado como ideal para o tipo de atendimento que é desenvolvido pelas bolsistas com os alunos. Houve, no tempo de participação no campo, uma tentativa de reorganização, no entanto sem êxito. Os pais não levaram as crianças nestes horários posteriores/anteriores à aula, seja por motivos de trabalho ou de outra ordem, o que faz permanecer essa situação que é unanimemente apontada como nevrálgica no desenvolvimento interno do Projeto do Pibid, tencionando as relações neste espaço escolar.

Ainda sobre a presença das bolsistas e do Projeto “Construindo o Aprender” no Colégio de Aplicação, algumas ações foram desenvolvidas no sentido de divulgar o trabalho que é feito, sendo organizada uma Mostra que ficou exposta no logo na entrada do Instituto, um local de grande fluxo de pessoas na escola. Nessa Mostra, contendo fotos, materiais produzidos pelos alunos, os recursos didáticos utilizados, e apresentação de percurso de processo de aquisição de escrita ficaram expostas atividades que mostram o avanço entre os níveis de escrita, mantendo sigilo sobre a identidade da criança. Outro evento que contou com grande participação dos sujeitos da escola foi a simbólica formatura dos alunos liberados naquele ano do Projeto, pois quando alcançam o nível escrita considerado alfabético, que é observado pelas atividades e as sondagens de escrita espontânea, são considerados aptos a deixarem de participar das atividades. Nesta ocasião, estiveram presentes as professoras das séries iniciais, da coordenação do segmento, da coordenação pedagógica do colégio e direção da educação básica.

Há uma exigência da CAPES para a realização de um evento apresentando os resultados do Projeto. Na instituição, chama-se Encontro das Licenciatura e Pibid/ISEPAM, e acontece a cada dois anos. O último aconteceu no ano de 2016, quando não eram desenvolvidas observações para esta pesquisa. Foram três dias de palestras, apresentação de comunicações orais com participação das bolsistas, de alunas não bolsistas do curso de Pedagogia do ISEPAM e alunos de outras instituições da cidade, com relatos de experiências feitos pela supervisão de cada escola parceira com seu respectivo grupo de iniciantes na docência. A abertura do evento contou com a presença da Coordenação do curso de

Pedagogia que compôs a mesa de abertura juntamente com o Diretor Geral de Instituto e o Coordenador Pedagógico geral.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 91), “o investigador tem de observar a organização para escolher quais os locais, grupos ou programas que proporcionam agrupamentos realizáveis”. Desta forma, é possível manter o foco no grupo que se deseja pesquisar, percebendo como estas pessoas interagem e as características que compartilham, observando suas atividades antes de abordá-los por meio de entrevistas. No trabalho de campo, quanto mais tempo o investigador passa no local interagindo com os sujeitos, mais à vontade ele fica, aprofundando-se em seu mundo e mantendo um bom relacionamento com o campo. Vergara (2009) aponta que a observação pretende notar e registrar eventos, condições físicas, comportamentos verbais e não verbais, indo além de simplesmente olhar as coisas.

3.2 As categorias de análise em Contextos

Do processo de análise e articulação dos resultados obtidos pela aplicação dos instrumentos adotados, aliados ao referencial teórico que abrange a consideração dos contextos da política educacional aqui estudada e, sobretudo dos contornos produzidos por sua prática no ISEPAM e em seu Colégio de Aplicação, emergiram as categorias. Segundo Szymanski, et al (2004) p. 75, a “categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo sua compreensão.” Podendo ser chamado este momento de “explicitação dos significados”.

Consideramos ainda os postulados de Bardin (1979) que indica a possibilidade de uma categorização com categorias a priori, sugeridas pelo referencial teórico e com categorias a posteriori, elaboradas após a análise do material. Desta feita, o referencial teórico aqui adotado já prevê o que podemos chamar de categorias analíticas das políticas educacionais, quando esquematiza o contexto de prática e a partir deste os contextos dos resultados/efeitos e o da estratégia política, sobre os quais nos debruçamos para como referência para estabelecer as categorias que ordenaram a compreensão do arranjo estabelecido entre uma política educacional e o campo de seu desenvolvimento. Cientes da complexidade que envolve o estabelecimento da relação teoria e prática e com base na abordagem qualitativa, pretendemos

aqui ir além das descrições da política, abrangendo assim os micro-contextos de atuação e da trajetória histórica da instituição implicada na execução do Pibid.

3.3 O contexto da prática em relatos

Apresentaremos a seguir as ações referentes a introdução e desenvolvimento do Pibid no ISEPAM, demonstrando que mesmo diante de um espaço conhecido, foi possível observar sob novos enfoques e encontrar outros arranjos institucionais e peculiaridades antes não notadas. Esses achados estão intimamente relacionados às técnicas empregadas na pesquisa, sobretudo, as que revelaram as visões dos sujeitos sobre a prática. Tais compreensões nos levaram a construir um percurso descritivo/interpretativo que evidenciou o papel dos agentes institucionais (diretora, professores e outros), no processo de seleção, aprovação e inserção da iniciação à docência, e o lugar da identidade do Instituto nas formas de condução, adaptação e interpretação do Programa.

3.3.1 A inserção do Pibid no ISEPAM e as ações dos sujeitos

A adesão ao Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência dá-se no ISEPAM via processo de seleção estabelecido pelo edital CAPES/DEB nº 2 em 2009. Neste mesmo ano a direção e sua equipe estiveram empenhadas na inserção do curso de Licenciatura em Educação do Campo no ISEPAM, o que demandou da diretora do Instituto à época, várias idas à Brasília, e embora o edital tivesse divulgação com acesso público, foi em uma dessas viagens que a gestora tomou ciência deste processo de seleção de instituições que ofertassem curso de licenciatura para credenciamento de atividades de iniciação à docência. Dessa forma, após seu retorno a unidade convocou a coordenadora de pesquisa e extensão para avaliarem a possibilidade de envio de proposta. Após análise do edital na instituição, concluíram que seria possível a inscrição do Instituto nesta seleção da CAPES.

PC1 - [...] a gente já tinha um “know-how” uma experiência com a questão do estágio. Foi quando, se não me engano 2009 [...] surgiu o edital de Pibid que era o um Programa da CAPES de iniciação à formação docente [...] Nessa época a gente estava montando, começando também a Licenciatura do Campos em Ciências da Natureza. [...] O edital falava que a gente tinha que ter um Projeto Institucional e dentro deste Projeto Institucional a gente

poderia ter os subprojetos. No caso Pedagogia teria um subprojeto e a Licenciatura em Ciências de Educação do Campo teria um outro subprojeto. Na época Eliane Costa, ela já faleceu [...] – (a depoente demonstra pesar e relembra momentos acadêmicos e profissionais compartilhados a professora Eliane) – [...] montou um projeto de letramento, não é?! Voltado para a questão da alfabetização, baseado né, um pouco na [...] teoria da Emília Ferreiro e ela fez um projeto belíssimo, [...] bastante consistente. E teve também o projeto... que na época quem coordenava o curso da Licenciatura do Campo [...] fez um projeto onde ele cruzava um pouco da matemática e da informática [...] – (não se lembrou do nome deste subprojeto) [...] mas na verdade o no Pibid o carro chefe sempre foi o curso de Pedagogia. [...] eu saí em 2014 mas esse projeto persiste o mesmo ainda hoje.

O Projeto proposto para a área de Pedagogia, já estava em execução na instituição na ocasião, tinha o nome “Projeto Aconchego”, já tendo como objetivo ajudar alunos das séries iniciais do ensino fundamental que se encontravam em situação de dificuldades na aquisição da leitura e escrita. A professora Eliane Costa coordenava assim esta ação que envolvia um grupo composto por alunos do curso de Pedagogia e de Normal em nível médio que atuavam de forma voluntária, no CENAPP, que já havia se constituído como um dos laboratórios de aprendizagem da instituição.

Em 28 de dezembro de 2009 veio o resultado, indicando a aprovação do ISEPAM compondo um quadro de 89 instituições aprovadas a partir do ano de 2010, são iniciadas as atividades do Programa no ISEPAM, por meio do subprojeto da Licenciatura em Educação do campo e o da Pedagogia o “Construindo o Aprender”. Com proposta de atender escolas públicas com baixo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), foram feitos os contatos com as secretarias de educação para viabilizar o credenciamento junto ao Pibid/ISEPAM das escolas parceiras e desde essa fase inicial, o ISEPAM já acolheu 11 unidades, estendendo a atuação nos municípios de São Fidelis, São João da Barra e município de Campos. Neste primeiro edital, o Pibid/ISEPAM contou com 24 bolsistas, obtendo seu número maior de 60 bolsas em 2014.

No entanto, o relato de PC1 evidenciou a curta duração do subprojeto curso de Educação do campo, sendo confirmado a partir da análise documental nos documentos emitidos pela CAPES indicando os resultados finais das seleções, sendo a última listagem que contém o nome do ISEPAM como aprovado no edital conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC PIBID DIVERSIDADE.

PC1 - O projeto da Licenciatura do campo também [...] começou com um pouco mais de dificuldade, caminhou com mais dificuldade. Mas era um projeto que contribuiu muito para os alunos, tanto no sentido da permanência, quanto no sentido do conhecimento. Eles produziam conhecimento, produziam muito material concreto na área de matemática, trabalhavam com escolas de assentamento, em escolas de zona rural [...] Os primeiros editais da CAPES, eles não faziam distinção. Você podia ter dois projetos é concorrendo nesse mesmo edital, posteriormente a SECAD que era a Secretaria de Desenvolvimento da Diversidade, ela montou um edital de diversidade do Pibid, e aí lá dentro do ISEPAM se decidiu separar isso. [...] Nós concorremos o Pibid normalmente, com Pedagogia, que nunca teve interrupção foi direto. E o do Campo foi concorrer ao edital de diversidade e foi aí que ele não conseguiu, não foi aprovado e que houve a interrupção.

Ainda sobre o credenciamento no Programa, a notícia da aprovação foi recebida com entusiasmo pelos que trabalharam no envio da proposta à CAPES. Uma grande surpresa para estes sujeitos foi ver o nome do Instituto na listagem entre tantas universidades públicas federais e outras instituições de ensino nacionalmente reconhecidas.

PC1 - [...] quando a gente ia a reuniões à Brasília, eles não falavam em instituto, eles falavam: “Porque as universidades precisam disso...”, numa reunião eu levantei e disse: - Mas [...] aqui não tem só universidades, tem também instituto”- Porque é muito invisível isso! O ISEPAM mesmo ele passou a ter uma visibilidade, por exemplo em Brasília, a partir do trabalho que ele fazia do Pibid. [...] marcamos essa presença e tivemos esse sucesso que pra mim é um ganho. [...] o ISEPAM também era uma escola diferenciada.

A inserção já foi marcada por uma peculiaridade, o ISEPAM foi o primeiro Instituto Superior de Educação a participar do Programa, (isto pode ser observado nos resultados de todas as seleções do Pibid que estão disponíveis no site da CAPES). Assim as análises dos resultados posteriores nos mostraram que o Instituto além de pioneiro, diante da sua natureza institucional, permanece sendo o único Instituto Superior de Educação público e estadual, integrante do Pibid, o que confere ao ISEPAM um formato exclusivo na organização do Programa, que, a partir de 2014, com a inserção do Colégio de Aplicação na composição das escolas parceiras endossa sua peculiaridade como demonstraremos mais adiante.

Quadro 2 – Levantamento de Institutos Superiores de Educação conveniados ao Pibid.

Edital CAPES	Instituição	Cursos ofertados	Tipo de Instituição	Cidade/Estado
Nº 1/2007	Houveram 04 chamadas públicas de Instituições aprovadas entre 17/10/2008 a 20/02/2009 – totalizando 43 Projetos Institucionais – (Nenhum Instituto Superior de Educação)			
Nº 002/2009	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert - ISEPAM	Educação Básica, Licenciatura e Pós-graduação.	Pública - Estadual	Campos dos Goytacazes/RJ
Nº 18/2010	Instituto Metodista Izabela Hendrix	Educação Básica, Licenciatura e Pós-graduação.	Privada sem fins lucrativos	Belo Horizonte/MG
Nº 001/2011	Adesão de novas Instituições de Ensino Superior – nenhum Instituto novo			
Nº 11/2012	Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Sion	Educação Básica e Graduação.	Privada sem fins lucrativos	Curitiba/PR
Nº 061/2013	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert - ISEPAM	Educação Básica, Graduação e Pós-graduação.	Pública - Estadual	Campos dos Goytacazes/RJ
Nº 061/2013	Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena	Graduação	Privada sem fins lucrativos	Juína/MT
Nº 061/2013	Instituto Superior de Teologia Aplicada	Graduação	Privada sem fins lucrativos	Sobral/CE
Nº 061/2013	Instituto Superior de Educação de Divinópolis	Graduação	Privada sem fins lucrativos	Divinópolis/MG

Nº 061/2013	Instituto Superior de Educação Ivoti - ISEI	Educação Básica, Graduação e Pós-graduação.	Privada sem fins lucrativos	Ivoti/RS
Nº 061/2013	Instituto Aphoniano de Ensino Superior – IAESUP	Educação Básica, Graduação e Pós-graduação.	Privada sem fins lucrativos	Trindade/GO
Nº 061/2013	Instituto Superior de Educação Vera Cruz - ISEVC	Educação Básica, Graduação e Pós-graduação.	Privada sem fins lucrativos	São Paulo / SP
Nº 7/2018	Instituto Aphoniano de Ensino Superior - IAESUP	Educação Básica, Graduação e Pós-graduação..	Privada sem fins lucrativos	Trindade/GO
Nº 7/2018	Escola de Ensino Superior - Fabra	Graduação e Pós-graduação	Privada sem fins lucrativos	Serra/ES
Nº 7/2018	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert - ISEPAM	Educação Básica, Graduação e Pós-graduação.	Pública - Estadual	Campos dos Goytacazes/RJ
Nº 7/2018	Instituto Superior de Educação de São Paulo SINGULARIDADES/ISESP	Graduação e Pós-graduação.	Privada sem fins lucrativos	Pinheiros/SP
Nº 7/2018	Instituto Superior de Educação Ivoti ISEI	Educação Básica, Graduação e Pós-graduação.	Privada sem fins lucrativos	Ivoti/RS
Nº 7/2018	Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus BOM JESUS/IELUSC	Educação Básica, Graduação e Pós-graduação.	Privada sem fins lucrativos	Joinville/SC

Fonte: Elaboração da autora a partir de análise documental (2018)

O formato adotado para o desenvolvimento das práticas de iniciação à docência no ISEPAM possui também características diferenciadas, uma vez que estas concentram-se no CENAPP que, da forma lúdica como é composto, funciona como uma sala, um ambiente alfabetizador que facilita as dinâmicas das aulas aplicadas e as demais atividades propostas aos alunos. Do que pode ser percebido pela literatura que apresenta as experiências do Pibid nas escolas de educação básica, há uma predominância dos bolsistas sendo inseridos diariamente nas salas de aula o que, por vezes, gera outras interpretações sobre o papel que

este iniciante desenvolve, que se torna muito similar às experiências de Estágio curricular obrigatório para conclusão da licenciatura.

Por se apresentar como atividades de inserção do licenciando nos contextos escolares, o Pibid e o ECS são considerados, para alguns, como uma mesma atividade. Diante dos estudos que realizamos, verificamos que apesar de apresentarem semelhanças nos seus princípios, não podem ser confundidos enquanto atividades de inserção à docência, apesar de terem pontos em comum, como o papel da pesquisa, a aproximação teórico-prática, a universidade e o campo do trabalho docente (NOFFS; RODRIGUES, 2016, p. 370).

A experiência do ISEPAM nesse sentido apresenta como destaque e pode ser percebida nitidamente a diferença entre as atividades de iniciação à docência e estágio curricular, como observamos na seguinte fala:

BOLSISTA 1 - O programa num todo, faz essa diferença, você está vendo e vivendo aquilo. Porque nós tínhamos estágios... que eram os estágios obrigatórios, só que nada se comparava a vivência que tínhamos aqui, era uma realidade, você via alunos com dificuldades mesmo, não era só observar, nós lidávamos com esses alunos, nós tivemos uma noção real do que era ser professor.

No que se refere ao papel da gestão neste processo de implantação e organização, podemos dar destaque à entrada do Programa no Instituto. Nossa idéia inicial sobre a aprovação e manutenção do Pibid no ISEPAM era de atribuí-la somente à significância que o Instituto ocupa na formação docente no interior do estado do Rio de Janeiro. No entanto, após análises mais apuradas de documentos e entrevistas, destacamos o papel da gestão e sua equipe como também o fato de a instituição estar incluindo para oferta pública o curso de licenciatura em Educação do Campo, o que enriqueceu a Instituição e para a implantação do curso trouxe a necessidade de idas constantes a Brasília o que propiciou o conhecimento do edital 002/2009 da CAPES pela então diretora. Dessa forma, podemos considerar uma série de questões que contribuíram para a adesão e permanência do ISEPAM neste Programa por meio da fala de PC1, que não deixa de fora a consideração da trajetória da instituição pela CAPES, mas nos mostra outros pontos de relevância na efetivação desta ação política.

PC1 - Primeiro é o projeto, um projeto voltado para a questão da

alfabetização da leitura, da produção da leitura e da escrita para os alunos do primeiro seguimento do ensino fundamental. Eu acho que havia uma política dentro da direção de Educação Básica da CAPES, que era voltado pra isso, não é! Então eu acho que quando você faz um projeto voltado pra isso, você já tem meio caminho andado, vai de encontro aquilo que a diretoria[...] solicitava. E foi um projeto muito bem feito. Adesão das escolas, aderiram e abraçaram com muita vontade. A Educação do Campo também era voltada pra área de matemática. Eu acho que assim são duas áreas bastante fragilizadas e necessárias de uma atenção especial, então trabalhava também com escolas de[...] zona rural mesmo, de assentamento. Então eu acho que tinha uma aceitação nesse sentido. [...] Então eu acho que isso foi uma coisa importante na época. [...] E o ISEPAM ele tem uma tradição, por exemplo, nos primeiros editais da CAPES do Pibid, a maioria das [...] instituições eram universidades, [...] tinham poucos Institutos Federais [...] Então pra gente também foi uma coisa muito gratificante, né, na época.

Referente aos contornos dados a partir da prática da política, percebemos que o mesmo Projeto vem tendo caminhos diferenciados no que se refere a sua gestão, no sentido mais específico pela atuação do coordenador de área. Nesse sentido podemos apontar para o perfil do gestor que imprimi no trabalho desenvolvido marcas de sua própria trajetória.

Sobre este tema é indispensável fazer um relato sobre uma figura considerada como muito importante quando se fala de Pibid no ISEPAM. Trata-se da já citada professora Eliane Costa, falecida novembro de 2015. Foi uma profissional que dedicou grande parte de sua carreira à docência e também em Coordenação pedagógica, de forma que, por meio de sua experiência trazia momentos de formação para as iniciantes na docência, ensinava como deveriam proceder diante de dificuldade de aprendizagem do aluno, com orientações práticas, evidenciando a bagagem adquirida durante sua atuação.

BOLSISTA 1 - [...] eu tive muito contato com a Eliane e acho que foi a pessoa que a gente mais teve contato, justamente por que eu trabalhava aqui. Então o amor que ela tinha pelo projeto, pelas crianças em não deixar essa criança para trás. Era muito nítido e isso tocava a gente também. [...] e a pessoa que eu mais lidava era com ela mesmo e era assim o aprendizado era muito... oral, ela sempre conversava com a gente, falava sobre a vivência que ela já teve ela passava muito esse olhar de querer fazer a diferença na vida dessa criança o amor que ela tinha era muito impactante para a gente [...].

Quando questionada sobre uma possível contribuição do Programa no desenvolvimento da pesquisa acadêmica a Bolsista 1 responde que:

BOLSISTA 1 - Eu acho que não era focado para isso não, quem veio depois de mim tinha. Porque vocês tinham mais essa visão, essa parte científica de produção de pesquisa científica. A Eliane eu acho que não tinha essa visão, entendeu? Então como eu lidei muito com ela, ela não tinha, mas vocês tiveram, quem veio depois de mim, eu acho que foi induzido a escrever sobre o assunto. Por que vocês tinham essa [...] capacidade [...] de fomentar isso de incentivar e ela não tinha e essa parte ela não conseguia, entendeu?

Faz referência aos novos integrantes da coordenação, inseridos em 2014 e, inclui a pesquisadora, pois entrou nesse mesmo período, mas desempenhando o papel de supervisora. Observamos, assim, aspectos diferenciados no exercício dos novos membros da equipe de coordenação, tratando-se também de professoras com experiência em gestão e docência nas séries iniciais do ensino fundamental, mas também com formação acadêmica em nível de pós-graduação, o que acrescentou à gestão o estímulo à pesquisa nas atividades de iniciação à docência, como também as experiências em vários aspectos do desenvolvimento do Projeto, temas e objetos de estudo para produção de artigos, apresentações em eventos acadêmicos e estímulo às bolsistas a trabalharem tais temas em seus Trabalhos de Conclusão de Curso.

C2- O momento em que você agrega enquanto coordenador de área uma visão também de pesquisador, você começa a trazer para aquela situação comum anteriormente uma nova perspectiva, uma ampliação de visão das coisas. [...] então você tem uma ação pedagógica, você tem uma ação de formação, de capacitação, de ampliação da visão do professor que recebe esse programa lá na base, lá na escola campo, você tem o supervisor que por exigência é um professor que está em sala de aula nos anos iniciais e aí ele é impactado com essas metodologias, com as propostas de ação junto com os alunos, para que essa aprendizagem de fato ocorra no âmbito da alfabetização e letramento e você tem esse sujeito que está mediando, que é o coordenador de área, que está mediando o supervisor, o bolsista, ao mesmo tempo com o olhar sobre a prática docente e o olhar da pesquisa científica, que é estimular esse sujeito pesquisador, que os dados que são coletados não são meras fichas que ele tem que preencher. São avaliações diagnósticas que nos trazem respostas que aquilo que está ali é produção de conhecimento, que ele me instiga a procurar, teoricamente, respostas para aquilo, junto com as experiências da prática.

Nesse sentido o tipo de estudo aqui empregado visa o estabelecimento de conexões entre o perfil dos gestores como fatores de ponderação na ação da política, ao agregar elementos de sua prática às ações da gestão.

Na análise de políticas, faz-se necessário considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos. Essas dimensões são bastante úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática (MAINARDES, 2018, p. 5).

Ao traçarmos a trajetória do Pibid no ISEPAM não podemos deixar de perceber certos pontos de tensão que não escaparam à nossa observação, sendo ratificadas a existência e a ciência destes por meio dos depoimentos dos sujeitos. Ao indagarmos a Coordenação sobre como fora recebido o Programa e se houve alguma resistência ou entrave posto para sua efetivação, a resposta obtida demonstra que, quanto aos gestores do próprio Instituto, o Programa sempre foi visto com bons olhos e teve destes incentivo e apoio no desenvolvimento das práticas e eventos. No entanto, a partir do relato de C3, notamos alguns dilemas. Por ser o ISEPAM uma instituição de grande porte, em que nem todos os profissionais tinham dimensão e devida compreensão do Programa Federal que ali vinha se desenvolvendo. Isso fica mais evidente a partir de 2014, quando o Colégio de Aplicação se torna escola campo.

C3 - Porque o ISEPAM é muito grande... Quando eu assumi eu tinha muita crise, porque as pessoas da escola não conhecia, isso até me irritava, o Programa que a escola oferecia. Eu precisei aprender, assimilar as características do programa pra poder passar isso. A própria equipe de coordenação, assim, não sabia que era uma política, não sabia a questão das bolsas dos alunos. É assim... Eu não culpo os coordenadores anteriores, [...] Mas foi algo assim que de imediato a gente percebeu e a gente começou a fazer [...] Assim quando na gente chegou já estava pronto a gente foi adaptando e trabalhando no que já existia, então eu creio que essa falta de divulgação se deu por causa do trabalho pesado que eles tiveram na implantação. [...] Então a gente precisou fazer esse trabalho com a equipe de coordenação, com os professores, pra explicar que existia lá o Projeto do Governo Federal, e eles assim não sabiam que a gente recebia verba pra material, eles que a escola que dava, eles não sabiam as escolas que a gente atendia na prefeitura, que a gente atendia 3 municípios. Então assim... foi algo que parecia novo pra escola.

No que se refere à Rede administrativa na qual o ISEPAM está incluído, a FAETEC, houveram algumas questões que causaram desconforto e colocaram em questionamento a autonomia do Instituto em participar da seleção e manutenção neste Programa federal.

C2 - Em contrapartida, nós vivemos uma situação que foi a FAETEC uma época entendeu que nós não tínhamos autonomia para recebermos aqui um programa que deveria ter sido um programa na FAETEC e não do instituto. Então, durante um bom tempo a FAETEC tentou retirar de nós o programa, mas como nunca houve autonomia para isso, porque a CAPES é muito clara em seus editais, cada unidade de ensino superior tem liberdade para submeter o seu projeto, ela é entendida como uma unidade e a FAETEC não é uma unidade de ensino superior, ela é uma Fundação que tem inúmeras unidades dentro dela e até que eles entendessem isso houve uma certa pressão para que nós não entrássemos, não submetêssemos um novo projeto, porque eles é quem queriam submeter, isso no edital de 2013 ou 2014, alguma coisa assim, para que nós não submetêssemos mais e a FAETEC sim, submetesse e distribuísse isso nas demais unidades. Nós seríamos um subprojeto do projeto da FAETEC. Até que ao final de 2017, quando esse último edital foi aberto, a FAETEC mais uma vez quis fazer isso. E aí nós entramos com o Pibid independente. Nós não nos submetemos para entrar pela FAETEC, até que eles tentaram fazer e viram que não foi possível, a CAPES não permitiu. Então, a gente sofreu dentro e institucionalmente com as pressões da nossa mantenedora, querendo gerenciar o projeto aqui, como se nós tivéssemos feito algo irregular, por nos apresentarmos independente da FAETEC, como se tivesse sido algo irregular. Então, nós passamos uns bons anos até que agora eles entenderam.

Sobre essa situação, encontramos similaridades na fala de PC1, que nos relata o grau de participação da FAETEC e ciência da ação institucional que foi esclarecida e solicitada à autorização de seu presidente como exigência da própria CAPES para desenvolvimento do projeto.

PC1 - No primeiro edital, quando nós concorremos foi uma iniciativa do ISEPAM, do instituto local. Mas a gente tinha que ter uma autorização, um consentimento, digamos assim... do Presidente da FAETEC. Era um dos documentos exigidos, que no caso das universidades era a Reitoria, mas a nossa estrutura como instituto, o nosso maior não é o Reitor e o Presidente da FAETEC. Então a gente tinha que ter essa autorização do Conselho de lá – (referindo-se unidade central da FAETEC, localizada em Quintino de Bocaiúva na cidade do Rio de Janeiro) – eles mandaram e nós anexamos ao projeto. [...] na verdade, eles não participaram do edital enquanto instituição não, eles deram uma autorização. [...] tanto que o ISERJ – (outro instituto pertencente a Rede FAETEC) ele não participou desses editais. E aí com a desenvoltura do ISEPAM, com o êxito do Projeto dentro do ISEPAM, eles foram tomando, consciência da dimensão. E o próprio Pibid, ele ficou mais popularizado no sentido assim, mais divulgado dentro das universidades, então essa repercussão, né, do Programa fez com que a FAETEC tivesse um outro olhar sobre o ISEPAM também. Nós tivemos um evento em Paraty [...] o CAIS [...] nós apresentamos lá em Paraty o Projeto [...] a partir daí eles começaram a se interessar [...] se voltar pra que isso fosse pra outras

unidades onde tinha formação de professores. [...] Mas nós sempre tivemos autonomia, pelo menos no período em que estive a frente, tivemos autonomia de gestão desse Projeto dentro do ISEPAM.

Diante disso, é pertinente considerar Mainardes (2006, p. 50; 60).

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. [...] A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas.

No âmbito interno, especificamente sobre a prática no Colégio de Aplicação do ISEPAM, observamos uma situação que frequentemente traz algum embaraço às bolsistas de iniciação à docência. Trata-se do horário em que os alunos são levados às atividades do Projeto. As professoras normalmente, mesmo já cientes das retiradas dos alunos da sala mediante ida da bolsista para essa busca, demonstram alguma resistência, e, algumas vezes, não permitem a saída. Temos a confirmação de tal situação na resposta da **Bolsista 2**, quando perguntada sobre como se dava a dinâmica de atendimento:

BOLSISTA 2- Eu diria que muito boa, embora nós tivéssemos alguns problemas para pegar os alunos. Nós sabemos que para os alunos serem retirados de sala de aula e serem encaminhados para o projeto, os professores precisam assinar e fazer uma solicitação para que a criança seja enviada ao programa. Tem a ficha de avaliação, que nós chamamos de sondagem, para ver se a criança realmente tem necessidade de estar lá. Através dessa sondagem nós conseguimos identificar em que hipótese silábica que a criança se encontra para poder selecionar e começar as atividades. Mas, alguns professores têm uma dificuldade muito grande de liberar esses alunos justamente por achar que, por não ser no contra turno, o desenvolvimento desse projeto atrapalha o andamento na sala de aula.

C2 – [...] a questão do contra turno, que sempre foi um grande embaraço, raramente conseguiu-se efetivar o contra turno, então, em razão de não deixar de oferecer o atendimento à criança com as escolas apresentando índices tão elevados de crianças até o 3º ano escolar com baixo desempenho em leitura e escrita, a opção de atender ali no próprio turno da criança acabou sendo uma tônica que acompanhou todos esses anos do programa em

todas as escolas, inclusive aqui no ISEPAM, devido às inúmeras tentativas e o insucesso, porque os pais não traziam as crianças, as escolas em geral são de difícil acesso [...].

Sobre esse ponto existe uma unanimidade no pensamento que para sua resolução seria necessário atender os alunos no horário contra turno e, de fato, houve ações no sentido de fazer esses ajustes. Foi planejado um momento de conversa com os pais e responsáveis legais pelos alunos para que os detalhes sobre o retorno das crianças no período contrário à aula fosse viabilizado. No entanto, as tentativas não obtiveram sucesso, os pais convocados não compareceram nas reuniões agendadas, o que levou à Coordenação de Área junto à Coordenação do seguimento elaborarem um bilhete especificando o motivo da convocação e pedindo autorização para este retorno. Esta via de comunicação também não teve efeito. Não houve devolutiva dessas comunicações.

O Colégio de Aplicação do ISEPAM está localizado numa região central da cidade e seu alunado mora em bairros variados, alguns próximos outros mais distantes da escola, demanda em muitos casos, um ou dois ônibus para o trajeto de chegada ao Instituto. Esse fator é preponderante também para dificultar a autorização para retorno de alunos no contra turno, endossado pelo fato de muitos pais já terem estabelecido um esquema de deixarem os filhos na escola e apanharem no horário da saída, de acordo com seus horários de trabalho ou então na contratação de serviço de transporte escolar, o que geraria mais despesa no caso de retorno, sendo preciso pontuar esta questão por ser tratar de uma escola pública em que a maior parte dos alunos matriculados são oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo. Dessa forma, o Projeto institucional do Pibid/ISEPAM segue, mesmo diante das dificuldades apresentadas. Seus agentes, as bolsistas, a coordenação e a supervisão estão sempre a contornar os desconfortos provenientes dessa situação.

Notou-se que há uma atenção quanto às atividades que estão previstas no cronograma anual da escola, buscando sempre respeitar e adequar ao cronograma dos Projetos temáticos executados nas práticas de iniciação docente.

Sobre a situação de tensão, é importante destacar que outra medida para resolução de conflitos que são gerados a partir das interpretações que os sujeitos da própria escola atribuem ao desenvolvimento do Programa na instituição, foi a elaboração de eventos com convite, principalmente, aos professores do seguimento atendido, a estarem presentes em atividades e conhecerem mais de perto as propostas e resultados das ações de iniciação à docência.

Aparentemente essa proposta surtiu algum efeito. Isso pôde ser notado na participação das bolsistas nos últimos conselhos de classe observados, em que havia uma cordialidade e consideração da posição das iniciantes sobre o desenvolvimento de determinados alunos. E também é observado avanço mediante o relato da BOLSISTA 1, que, atuante até o ano de 2015, faz apontamentos sobre situações de hostilidade e desconfiança por parte de alguns docentes.

BOLSISTA 1 - Essa questão da vivência entre o projeto e a escola eu acho que não davam para os bolsistas o valor que eles tinham mesmo, as professoras sempre olhavam para a gente com um olhar de que estávamos atrapalhando de alguma forma, quando íamos na sala tinha sempre um olhar de já chegaram elas... algumas poucas, inclusive você na época, nós nos sentíamos reconhecidos por você e por poucas professoras que falavam: “não o trabalho que elas fazem, faz diferença”. A gente percebia que não era a voz de todo mundo não. Por que era como se o nosso trabalho fosse concorrer com o delas, entendeu? Era como se você estivesse dizendo para aquela professora que você está tirando o aluno da sala: “você não teve competência para fazer isso, então a gente vai fazer”. E se você desse resultado, quem foi o facilitador daquela criança? Quem ajudou aquela criança a chegar naquele resultado? Foi a sala de aula normal ou foi o projeto? Entendeu? Então eu acho que os olhos da maioria das professoras eram esses, não nos viam como aliados, via como concorrente, como alguém que estava mostrando para ela que ela não era capaz, que ela não deu conta do trabalho dela, mas que por outro lado a realidade de dentro da sala de aula é completamente diferente, a gente tinha sala de aula com quarenta alunos? E no projeto a gente trabalhava com seis, com quatro, dependia muito do dia, da quantidade de crianças que vinham no dia a gente trabalhava uma bolsista para duas crianças então o trabalho era diferenciado por isso.

Como já posto, trata-se de uma situação que não é ignorada pela coordenação e supervisão, tendo sido tomadas atitudes com vistas a explicar o papel de um Programa federal na instituição e de como ele agrega a formação de futuros professores e contribuiu para o aprendizado dos alunos atendidos. É interessante pensar que estes dilemas recorrentes também são vivenciados nas demais escolas parceiras - isso fica claro nos encontros de capacitação e nos momentos de relato de experiência. Mesmo sendo um Colégio de Aplicação onde as práticas de estágio e contato com licenciandos é algo mais comum, já existindo uma dinâmica própria de campo de práticas, o CAP do ISEPAM, sendo escola de excelência, não é isento de situações embaraçosas que exigem administração diária para obtenção de resultados e afinamentos em curto ou longo prazo.

Quanto à interpretação das iniciantes, notou-se uma grande sensação de privilégio por estarem atuantes ou terem atuado no Colégio, mesmo diante dos entraves diários, que por elas

também são contornados. A escola possui uma estrutura física diferenciada, conta com amplos espaços e muitos recursos. O que por vezes não é realidade nas demais escolas parceiras, sendo algumas localizadas na zona rural, não havendo um espaço específico para os atendimentos. As especificidades dessas instituições não foram objeto de nossa pesquisa, no entanto, elas compõem o quadro ativo do Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM, são citadas em nosso trabalho e nesse momento servem como referenciais de parâmetros ao falarmos do desenvolvimento de uma mesma proposta em espaços e realidades diferentes.

C2 - O impacto que é extraordinário é na vida do bolsista. Às vezes aquele impacto do susto com a realidade, como alguns lá atrás, os primeiros, que atendiam numa varanda ou em baixo de uma árvore e o boi estava passando ali, o cavalo, que distraia a atenção da criança, então desde esse impacto com a realidade da escola pública no interior, na zona rural, até a aplicação da metodologia ser responsável por desenvolver um trabalho com criança, identificar que toda teoria que ele está recebendo e que ele achava que não fazia muito sentido, de repente ela toma forma e ele começa a entender o porquê de tantas teorias estudadas até aquele momento do curso ou ele começa a ter prazer pela docência e o ensino também começa a fazer mais sentido, a licenciatura começa a fazer mais sentido [...].

Nesse sentido, temos um contraponto: as bolsistas atuantes no Colégio de Aplicação desfrutam de estrutura fixa, com local próprio para desenvolvimento de atividades e além da supervisão contam com o acompanhamento diário da coordenação de área, devido estar concentrada no CENAPP as atividades administrativas gerais do credenciamento do ISEPAM ao Pibid, juntamente ao atendimento de alunos. De certo, este olhar agrega a formação das licenciandas, em contrapartida, as demais bolsistas forjam suas formações sob circunstâncias adversas, o que também agrega a formação, antecipa realidades muito recorrentes na prática docente em escolas públicas, as colocando em situações que exigem certas iniciativas e posicionamento autônomo, embora estejam acompanhadas das respectivas supervisoras.

Dessa forma, a partir do que foi abordado neste item confirmamos as concepções sobre interpretação da política, sendo este conforme Mainardes (2018), um processo de buscar compreender a política que, normalmente, é “realizado por atores com cargos de autoridade (diretores, inspetores, coordenadores), os quais preveem significados e também “peneiram detritos da política” (BALL, em entrevista a AVELAR, 2016)”. E também sobre a tradução que consiste em “um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação” (MAINARDES, 2018, p. 06).

Dessa forma assumimos, portanto, que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação do Pibid no ISEPAM, desta forma, o que eles pensam, acreditam como suas experiências formativas e de carreira, têm implicações para o processo de implementação das políticas.

3.3.2 Identidade Institucional do ISEPAM e as peculiaridades da inserção (adesão) vigência de um Programa de Iniciação à docência em um Instituto Superior de Educação

A origem histórica do ISEPAM encontra-se vinculada à existência da Escola Normal de Campos, que foi criada pela Lei nº 164 em vinte e seis de novembro de 1894, sendo instalada junto as dependências do Lyceu de Humanidades de Campos em janeiro de 1895, e ali permanecendo em funcionamento durante sessenta anos. Foi a segunda instituição pública e oficial de formação de professores do Estado do Rio de Janeiro, e primeira em toda a região Norte Fluminense, atraía alunos de diversas localidades do estado (BOYNARD; MARTINEZ, 2002).

Em 1955 passou a constituir, junto ao Grupo Escolar Saldanha da Gama e ao Jardim de Infância José do Patrocínio, o Instituto de Educação de Campos, situado na Avenida vinte e oito de março, nº 37, no bairro Turf-Club. Em 1965, o instituto passa a se chamar Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert (IEPAM), sendo uma homenagem ao educador campista formado pela Escola Normal de Campos (AGUM, 2012, p. 55).

Após 10 anos de transferência, o cenário político do pós-1964¹³ propicia reformas educacionais a partir da década de 1970 e posteriormente na década de 1990¹⁴ imprime seus reflexos sobre o ensino brasileiro.

¹³ Refere-se a vigência, no período de 1964 a 1985, de um Regime militar que após golpe de estado dirigiu a política brasileira numa ditadura. Essa época ficou marcada na história do Brasil através da prática de vários Atos Institucionais que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar (FAUSTO, 2000).

¹⁴ Referindo-se a mudanças previstas pela LDB 9394/96 que conforme crítica de Saviani, 2008c, p. 218-221: Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009).

Não é possível, portanto, afirmar as instituições escolares somente como expressões singulares, particulares, individualizadas ou ilhadas, mas, sim, como co-partícipes de projetos históricos, particularmente os vinculados às visões de mundo que se confrontam em uma dada conjuntura, fazendo valer uma dada concepção, que se põe, por exemplo, pelas instituições escolares, como estratégia, como influência em vista do exercício de disputa e de hegemonia. [...] escola não se explica, fundamentalmente, apenas pela sua materialidade, por sua organização, ou por sua pedagogia, ou por quaisquer outros dispositivos, mas, necessariamente tais aspectos operacionalizam, sinalizam e revelam projetos de ordem ideativa (ARAUJO, 2007, p. 96).

Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de uma instituição vinculada a uma história centenária, mais precisamente, de 123 anos. Tanto sua criação, quando as modificações decorrentes de mudanças políticas e sociais, fizeram permanecer o propósito para o qual sempre existiu, o de formar professores para o exercício do magistério.

A história das instituições educativas investiga o interior da escola, o que se passa nesse espaço, pela “apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos (GATTI JUNIOR, 2002 apud WERLE, et al, 2007 p. 1).

No que se refere às formas peculiares de existência do ISEPAM, pode-se perceber em Crespo e Lima(2011) indicação como um patrimônio educacional da sociedade campista.

Ao caminhar pela Avenida Vinte e Oito de Março, no bairro do Turfe-Clube, endereço em que se situa o Instituto de Educação desde 1954, em determinado ponto do trajeto se avista uma fachada extensa de muros e paredes brancas de um prédio de arquitetura imponente, com marcas da influência lusa em seu contexto físico e histórico. Aproximando-se, observa-se os detalhes em azul celeste das janelas, portas e vitrais, cores que vestem essas estruturas e mantêm a tradição do azul e branco como patrimônio simbólico da instituição, que vai se perpetuar no uniforme das normalistas, presentes no imaginário social da época, e nos novos uniformes da atualidade (CRESPO; LIMA, 2011, p. 6).

Ao tecer detalhes físicos, revela a imponência de “um lugar de memória da formação docente, com um jeito próprio de ser e fazer magistério”, pois se trata de “uma unidade institucional que tem história e faz história, dotada de um acervo documental, administrativo e pedagógico, que a torna peculiar na região.

[...] a escola como instituição ocupa um espaço e um lugar e, como tal, possui uma dimensão educativa. “O espaço não é neutro. Sempre educa” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 75). Para Escolano, a arquitetura escolar “cumpr[e] determinadas funções culturais e pedagógicas” e pode ser considerada como um constructo cultural e histórico, uma vez que “define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 75, apud DÓREA, 2013, p. 164).

Crespo e Lima (2011) apontam para existência de 3 eixos que norteiam o legado do Instituto a saber: “tempo, espaço e formação”, este tripé tem mantido sua credibilidade junto à comunidade, fazendo perdurar o “status educacional”, mesmo diante de mudanças políticas e sociais decorridas desde início de sua existência até o presente momento. As autoras referem-se, sobretudo, às políticas educacionais que incidiram sobre esta instituição, que manteve sua singularidade e êxito na tarefa de formar professores.

Com um jeito singular de ser e fazer magistério, o ISEPAM conseguiu, por mais de cinco décadas formar professores com perfil diferenciado, incorporando uma voz de reflexão no tempo-presente. Nesse sentido, os elementos essenciais do cenário institucional encontram-se na representatividade de seu prédio, nos vestígios materiais reveladores da excelência de ensino, na preservação de tradições, rituais e signos, na atuação de seus professores, nos projetos pedagógicos, na busca da gestão democrática e nas formas de ensinar e aprender que caracterizam a sua estrutura escolar. Estes são alguns dos elementos indicativos de que se está diante de um autêntico patrimônio material e imaterial de uma coletividade (CRESPO; LIMA, 2011, p. 10-11).

No ano de 2001, mais uma mudança marca essa instituição de longa data, promove-se a desvinculação da Secretaria de Educação do Estado/RJ, que transfere o Instituto para a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) que, segundo Quadros (2011), tem suas origens atreladas à unificação do ensino técnico no Rio de Janeiro, sendo vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia, o IEPAM passa a ser denominado como Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (CRESPO, 2009, p. 23).

Desde então, “a Rede veio assumindo e criando novas escolas técnicas e profissionalizantes, dentro de uma política de crescimento e independência administrativa em que o Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert (IEPAM) também foi abarcado.” (PAIVA, 2003, p. 63) O ISEPAM manteve suas atividades educacionais concentradas na

formação de professores, apesar de atualmente pertencer a uma rede em que os princípios filosóficos não se coadunam à vocação institucional (CRESPO, 2009).

Assim, Crespo e Lima (2011) salientam que apesar das mudanças o ISEPAM “está presentificado nas memórias coletivas da comunidade campista, pelo reconhecimento do valor sócio-histórico e cultural que lhe foi dado na historiografia da educação fluminense.” E complementam que a conservação e comunicação do patrimônio educativo gerado pela cultura escolar, tem resguardado no espaço-tempo a história e a memória desse patrimônio, “que se preserva e se renova continuamente.”

Conforme já informado, no ISEPAM passam a ser desenvolvidas, a partir do ano de 2010, as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), tendo sido aprovado, num amplo quadro de universidades, marcando a atuação externa do Projeto, que chegou a ser desenvolvido em 12 escolas de educação básica e em 2014 inclui como escola campo o próprio colégio de Aplicação (CAp/ISEPAM) na posição de escola de excelência, o que segundo a interpretação dos sujeitos envolvidos, trouxe um novo perfil à formação dos bolsistas.

É importante notar que a entrada desta política na instituição não inaugura a ideia de maior afinamento da vivência do licenciando na escola básica, por ser uma prática comum, por se tratar de uma instituição que apresenta um campo próprio para o estágio supervisionado, o Colégio de Aplicação. Nesse sentido, é possível perceber que a identidade institucional do ISEPAM tem impactado as ações do Pibid e as formas como tem sido desenvolvidas na instituição, uma vez que já existe um campo de práticas já estabelecido. Isso pode ser confirmado na fala de PC1 quando diz que: [...] “a gente já tinha um “know-how” uma experiência com a questão do estágio. Foi quando, se não me engano 2009 [...] surgiu o edital de Pibid que era o um Programa da CAPES de iniciação à formação docente” [...]

Foi compreendido através da escuta sensível, que a experiência vivenciada no contexto da iniciação docente no âmbito do Pibid tem agregado fortemente a formação dos bolsistas, como pode ser confirmado pelos seguintes depoimentos:

BOLSISTA 1 - Eu acho assim, que o conhecimento que eu adquiri aqui foi muito importante pra eu conseguir um emprego. Porque é, é foi um diferencial na minha vida, tem sido na minha carreira um diferencial... porque eu tive outro olhar depois que eu passei pelo Pibid. Então o Pibid me ensinou muito nessa área da leitura e da escrita.

C2 - O impacto que é extraordinário, é na vida do bolsista, e ele ao ser impactado, ele compartilha isso com os seus colegas de classe. O bolsista, ele adquiri uma experiência, uma vivência desde o início do Programa, ele pode ficar dois anos, três anos, mas o impacto é imediato, às vezes aquele impacto do susto, da realidade né... [...] então desde esse impacto com a escola pública no interior, na zona rural, até a aplicação da metodologia, ser responsável por desenvolver um trabalho com criança, identificar que toda a teoria que ele está recebendo, e que ele achava que não fazia muito sentido de repente ela toma forma, e ele começa a entender de porque de tantas teorias estudadas até aquele momento do curso, ou ele começa a ter prazer pela docência, e o ensino começa a fazer mais sentido... A licenciatura começa a fazer mais sentido.

Outro fator que nos chama atenção se refere à experiência profissional dos professores que compõem a Coordenação do Programa no Instituto. É composta, desde o início, por professores do curso de Pedagogia que já possuem mais de 25 anos de docência e de todo esse tempo, uma grande parte com atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. A natureza desta Instituição permite a circulação do professor, à medida que obtém maior nível de qualificação, nos vários níveis e segmentos educacionais ofertados pela escola. Nesse caso, é possível afirmar que a experiência dos professores na área de atuação do Projeto Institucional, traz contribuições importantes para seu desenvolvimento, podendo ser elencado como marca própria desta instituição.

C3 - Então depois que eu entrei na FAETEC, meu leque de experiências assim... abriu. Eu peguei desde a Educação Infantil, através do estágio e de Pesquisa e Prática até a licenciatura co as turmas. [...] É agora no ano de 2018 fui pra Direção do CAp do ISEPAM.

A história do ISEPAM nos apresenta questões particulares sobre a forma de existir da instituição, os fatos, acontecimentos e referências, localizadas num tempo-espaço, em que a cultura escolar foi sendo construída. Assim, a práxis possibilitou a criação de um perfil identitário (CRESPO; LIMA, 2011) que pode ser percebido como elemento fundamental na forma como o Subprojeto foi elaborado e vem sendo executados pelas atividades do Pibid no ISEPAM. Tal afirmação também encontra sustentação nas falas dos entrevistados que ao serem indagadas sobre a significância da identidade do Instituto e suas possíveis contribuições ao Programa, os sujeitos são unânimes quanto à compreensão de que a tradição na formação docente apresenta diferencial e faz permanecer, nesta instituição, um Programa federal durante nove anos.

BOLSISTA 1 - Eu acho que pelo fato de ser uma instituição consagrada, tipo isso, acho que favorece sim. Favorece o fato do programa estar aqui e o desenvolvimento ser bom por isso. As pessoas olham “pra qui” com um olhar de... Ah é uma instituição de peso nessa área né!

C1 - Todos na cidade já conhecem nossa história como formação de professor, então a gente já tem um certo respeito por aquilo que a gente atua. Então ninguém questiona: Que escola é essa? [...] então é o que eu sempre falo, o curso de Pedagogia ele não caiu aqui, não caiu como uma bola de paraquedas, ele não caiu... ele é fruto de um curso de Normal Superior que funcionou muitos anos, que veio a partir de um curso de formação de professores Normal Médio, então ele faz parte de uma história, ele é a continuação de uma história, ele não é o início de uma história. Então o ISEPAM já tem esse diferencial [...] Pra CAPES pode ter tido um impacto maior pelo fato de ter formação de professores, eu acredito que eles levam isso em consideração.

O caminho percorrido atentamente pela pesquisa tem revelado as singularidades que envolvem o campo e a forma de entrada e efetivação do Pibid enquanto uma política educacional desenvolvida neste que é o único Instituto de educação público que esta no quadro de instituições que compõem o Programa.

A partir de tal informação foi possível dimensionar o lugar de importância desta pesquisa que se propõe a analisar um caso institucional único dentro de um Programa que possui abrangência nacional e conta um crescente acervo de produções acadêmico-científicas que o referenciam a partir das experiências das várias instituições conveniadas.

A dinâmica interna Pibid/ISEPAM tem constituído grande fluxo de práticas de iniciação à docência nas escolas parceiras, visando aprendizagem real do ofício de professor e ao mesmo tempo, o enfrentamento daquela que há tempos é um grande “nó” da educação brasileira, a alfabetização. Notou-se que tal movimento tem fomentado ações fora dos muros da instituição, projetando-se no campo da extensão, embora esta seja percebida como consequência e não como finalidade, nem configurada dentro do formato visto nas universidades.

Ao ter como cerne a concepção de que as políticas educacionais oficiais se operam de forma diferenciada nas unidades escolares, foi percebido que o enquadramento do Pibid nesta instituição assume um formato ao mesmo tempo usual e inédito, justamente por sua acomodação em um Instituto Superior de Educação, que demonstra, através de sua história, grande experiência na formação para prática docente e imprime nesta interação marcas próprias.

Pode-se dizer que o Pibid, enquanto política pública, traz contribuições significativas para a Instituição, à medida que proporciona maior dinamização nas ações formativas dos alunos, tanto da Licenciatura em Pedagogia quanto do Colégio de Aplicação do ISEPAM e demais escolas parceiras, e fomenta atividades de pesquisa e extensão. Sobre estas últimas atividades muito se tem pensado no sentido de buscar na literatura da formação de professores no Brasil aportes que possam indicar com clareza respostas para questões originadas no percurso da pesquisa: Seria o Pibid uma política educacional com potencial de equacionar os problemas decorrentes da formação de professores fora da universidade e na universidade? Existe efetiva capacidade do Programa, levando em conta a sua abrangência, de incorporar consistente fomento a pesquisa e a extensão nos quadros das licenciaturas? Em quais medidas? Quais limitações?

3.4 Contexto de resultados/efeitos

Explicitar os resultados do Pibid no ISEPAM nesta seção é também dar continuidade ao que já apresentamos sobre o contexto da prática, no entanto, é possível atentar para dois critérios de impactos: os esperados, já intrínsecos ao desenho oficial do Pibid, e os efeitos inesperados, uma vez que não estão previstos nos objetivos oficiais do Programa.

O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A idéia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. [...] Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados (MAINARDES, 2006, p. 54).

Esta divisão apresentada por Ball (1994) apud Mainardes (2006), sugere-nos que a análise de uma política deve fazer o exame das várias dimensões e faces de uma política e suas implicações, e também considerar as interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Sugere, ainda, a necessidade de que as amostras de pesquisas sejam tomadas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política (MAINARDES, 2006, p. 55).

Dessa forma elaboramos um quadro utilizando como referências os dados de uma pesquisa elaborada pela Fundação Carlos Chagas em 2014, em que foi feita uma síntese dos impactos do Programa considerados os significados atribuídos pelos sujeitos participantes de todo país. O estudo foi proposto pela própria CAPES, mediante o vertiginoso crescimento do Pibid em 2013, mesmo se tratando de uma política com pouco tempo de existência.

Fora empregada uma metodologia de trabalho que alcançou o número de cerca de 38.000 participantes (à época, o Pibid estava com 45.000 bolsistas) que responderam a múltiplas questões sobre o Programa, refletindo sobre seus fundamentos, seu desenvolvimento, sua gestão, suas perspectivas e seus impactos e desdobramentos no cotidiano da formação, seja nas instituições formadoras, seja nas escolas públicas onde acontece a prática dos bolsistas de iniciação. Foram captadas informações através de questionários disponibilizados no sistema Google-Drive aos diversos segmentos participantes do Pibid.

Seguindo os pressupostos da abordagem qualitativa os fundamentos da análise abrangeram questões relativas ao currículo da formação inicial, aos pressupostos que orientam os cursos de formação e à necessidade de aproximar o campo de formação e de atuação profissional. Uma síntese da avaliação foi elaborada como resultado da pesquisa.

Quadro 3: Síntese das contribuições do Pibid

Contribuição para sujeitos, espaços e relações.	Detalhamento das contribuições
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

	<p>participativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços. • Aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes. • 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

	<p>própria IES.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.
<p>Para as escolas e seus alunos</p>	<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 freqüente 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 auto-estima. • 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</p>	<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. • 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 co-participação, 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.
	<ul style="list-style-type: none"> • Contribui para a valorização da profissão de professor. • Constitui-se em rara política de atenção à

Como política pública de educação	formação inicial dos professores para a educação básica. <ul style="list-style-type: none"> • É um programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza escolas. • Por suas contribuições deve ser institucionalizada e tornada perene como política de Estado.
--	--

Fonte: Extraído e adaptado partir de GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT; 2014.

Diante dos resultados desse importante estudo foi possível identificar, de modo geral, os impactos do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência segundo a visão de receptores diretos da política. Dessa forma nosso trabalho numa perspectiva micro, centrada em um dos pólos de atuação do Programa, se deparou com alguns pontos comuns e outros destoantes das contribuições acima postas.

Foi possível perceber que a proposta do Pibid alcança os objetivos dados oficialmente, sobretudo, quando lançamos o olhar sobre as produções acadêmico-científicas que tem projetado para o público externo. O trabalho que é desenvolvido no ISEPAM, fomenta certas atividades no Instituto e agrega a pesquisa durante a formação inicial na licenciatura em Pedagogia. Como também nos processos que envolvem a formação da identidade docente, a valorização da escola como espaço formativo, a articulação entre teoria e prática e da ação reflexiva na formação docente.

Sobre estes e demais efeitos observados, encontramos unanimidade entre os sujeitos da pesquisa quanto à positividade desta política, sobretudo, quando lança uma nova modalidade de bolsa, a bolsa de iniciação à docência. E sobre esta oferta é possível notar novas posturas e efeitos para os bolsistas iniciantes do ISEPAM, que ultrapassam os objetivos postos oficialmente quando elevam o padrão de permanência nas licenciaturas, oferece uma oportunidade de enriquecer a formação e provisão de custeio das atividades do curso e em alguns casos de complementação de renda familiar, sendo esta uma ação inesperada, mas que não pôde deixar de ser percebida durante o trabalho de campo e nas falas dos sujeitos.

Este tempo de imersão/participação no cotidiano do Colégio de Aplicação do ISEPAM na supervisão das atividades de iniciação à docência do Pibid, endossado pelas entrevistas, possibilitou a percepção de vários efeitos a partir da política posta em prática, de onde receberam destaque de análise as categorias abordadas nas seções seguintes.

3.4.1 Bolsa de Iniciação à docência como inovação e fator de permanência no curso de Pedagogia do ISEPAM

Ao longo de sua existência, o Pibid tem tido grande adesão das instituições. Ao lançar a modalidade de bolsa de iniciação à docência em nível nacional, amplia e enriquece a formação docente dos licenciandos participantes do Programa. Gatti, et al (2011) apontam a existência de algumas iniciativas estaduais e municipais que se assemelham à política em questão.

Em geral, os estados utilizam-se de parcerias com o MEC para a formação inicial de professores de suas redes de ensino. Alguns poucos estados desenvolveram projetos próprios, emergenciais e por tempo determinado (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 179 e sgs). Há programas formativos em nível de graduação, estaduais, em desenvolvimento, ainda que em pequeno número. [...] Em dois estados brasileiros, encontramos políticas que têm programas que visam ao aperfeiçoamento dos estágios nos cursos de licenciaturas, em função de diagnósticos que evidenciam os problemas nesse componente curricular na formação inicial de professores: no Estado do Espírito Santo e no Estado de São Paulo. No Estado do Espírito Santo, foi criado o Programa Bolsa Estágio Formação Docente, destinado a estudantes de cursos de licenciatura em estabelecimentos públicos estaduais de ensino, instituído pelo Decreto nº 2563- R/2010. [...] O governo do Estado de São Paulo, por sua SEE, criou o programa Bolsa Formação: Escola Pública e Universidade, mais conhecido como Bolsa Alfabetização, pelo Decreto nº 51.627/2007 (SÃO PAULO, 2007). O Programa visa à maior aproximação entre a SEE e as IESs. É destinado a alunos dos cursos de licenciatura que, sob supervisão de professores universitários, atuarão em classes e em horário de aula da rede estadual de ensino ou em projetos de recuperação e apoio à aprendizagem (GATTI, et al, 2011, p. 130-132).

No entanto, é importante salientar que o termo iniciação à docência aparece pela primeira vez no documento de 2013 da CAPES, cunhado com um objetivo claro: permitir que o estudante dos cursos de licenciatura se aproxime da escola e nela desenvolva sua profissão (SILVEIRA, 2015). Dessa forma, o Pibid foi criado em 2007, inspirado no modelo de iniciação científica, mas com foco específico na formação docente.

A ideia de lançamento do Pibid partiu do presidente da Capes, Prof. Dr. Jorge Almeida Guimarães, que fora responsável pelo lançamento do Pibic –

Programa Institucional de Iniciação à Ciência, na década de 90, quando de sua passagem pelo CNPq. Acolhida a ideia pelo então ministro da Educação, Prof. Dr. Fernando Haddad, o Pibic inspirou a elaboração do primeiro edital do Pibid, com o foco na docência (CAPES/DEB, 2014, p. 63).

Conforme Silveira (2015), o Pibid ocupa um lugar bem definido diante dos cursos de licenciatura, não havendo pretensão de substituí-los em nenhuma medida, porém, o programa pode enriquecer as práticas formativas desenvolvidas no fluxo dos componentes curriculares dos projetos pedagógicos dessas licenciaturas. De acordo com as entrevistadas:

C2 - Ele agrega algo mais, como se a nossa matriz fosse enriquecida. É essa a sensação – de que nós temos nesse instituto uma matriz curricular enriquecida.

BOLSISTA 1 - Olha, eu acho que é importante ter esse tipo de programa. Primeiro por que é uma coisa a mais, então o aluno que está aqui vendo as mesmas coisas, eu tenho certeza que na minha vida foi um diferencial. O programa num todo, faz essa diferença, você está vendo e vivendo aquilo. Porque nós tínhamos estágios que eram os estágios obrigatórios, só que nada se comparava a vivência que tínhamos aqui, era uma realidade, você via alunos com dificuldades mesmo, não era só observar, nós lidávamos com esses alunos, nós tivemos uma noção real do que era ser professor.

Assim, pode-se concluir que a CAPES inova com essa nova modalidade de bolsa, não sendo identificado nenhuma outra política nacional que tenha tido tamanha abrangência e adesão. Trata-se de uma proposta arrojada, que ao longo do tempo foi tomando grandes proporções se tornando parte das licenciaturas das várias universidades conveniadas.

C2 - Considero sim que ela inovou e foi uma proposta muito assertiva, [...] a primeira vez que isso me impactou foi num congresso que nós participamos e havia representantes de todo país e as produções que nós podemos ali compartilhar, das ações em cada instituição dessa, seja ela Federal, acho que em geral todas federais, [...]Eu fiquei ouvindo aqueles relatos e [...] me impactou muito o efeito dele na vida desse licenciando, me impactou muito um programa que foi pensado de maneira muito séria.

C1 - [...] e como o instituto superior entraria num projeto à nível de CAPES, que foi algo bem arrojado na época... [...] Inovou [...] mesmo que não saiba o que está por trás disso, em termos de intenção política, foi um dos projetos da CAPES que deu certo, de iniciação a docência, porque o país tem uma necessidade muito grande de professores e se tem um programa que incentiva o professor a ser professor, eu acho que a gente tem que,

independentemente de qualquer visão que se tenha, da atual circunstância do país, a gente tem que dizer que esse é um programa que funciona. Em todos os lugares que a gente vai, a gente sabe que ele funciona. Pelo menos aqui no ISEPAM, sempre funcionou, nunca foi um programa para fazer de conta e nem para dar bolsa para o aluno, nenhum aluno recebeu bolsa aqui, desde o início, simplesmente para receber a bolsa.

Sobre a bolsa, notamos que ela pode atingir diferentes destinos de utilização na formação dos iniciantes, uma vez que estes sujeitos estão inseridos em contextos sociais e econômicos que podem apresentar variações. Alguns bolsistas fazem uso de modo a complementar à formação, para aquisição de livros, participação em eventos acadêmicos ou acesso a outros tipos de materiais pedagógicos. Existem alguns que utilizam da bolsa para o custeio das atividades do curso, como compra de apostilas e pagamento do transporte para condução ao ISEPAM. Há ainda um outro grupo de iniciantes na docência que utilizam do valor recebido na renda familiar.

C2 - [...] e aí quando você me pergunta qual é o papel da bolsa, depende do público. Tem um público que só está visando esse currículo acrescido de uma experiência ímpar e que nem tem necessidade do recurso financeiro, mas que se empenha da mesma forma de realizar o extraordinário. [...] A bolsa, pensando-se em uma instituição pública de ensino, nós, pública de ensino, os institutos federais, nós temos alunos com uma necessidade econômica elevadíssima. [...] Então, eu não posso precisar a porcentagem de quantos desses buscaram o programa apenas pela formação que adquire, mas no decorrer da bolsa muitos chegaram a nós desde que se instalou a crise econômica, chegaram nós dizendo que aquele dinheiro estava sustentando a casa, quer dizer, uma bolsa de 400 reais sustentar um casal, o esposo desempregado, então eles estavam vivendo um momento muito crítico e nós tivemos pessoas assim vivendo num caso alarmante de necessidade financeira. E, com certeza a necessidade de um transporte, de material é necessário. Então, uma bolsa com certeza é parte integrante desse programa. Ela precisa permanecer como parte integrante.

BOLSISTA 1 – [...] por que eu tinha uma situação financeira assim... que não era maravilhosa, mas que... entendeu? Era bom para mim, por que eu investia justamente em livros que eu amos, gosto de comprar livros... era um dinheiro a mais para isso que eu tentava usar se tivesse um congresso, se tivesse alguma coisa que eu pudesse ir... Na minha instrução mesmo.

BOLSISTA 2 – Eu acho que é um grande incentivo, porque você está desempenhando um trabalho que entende-se que você gosta muito, e você também é remunerado por isso. Mas, falando um pouco sobre mim, eu acredito que tenha tido grande impacto no eu não gostar ou deixar de gostar pelo fato de receber ou não a bolsa. Para mim isso não teve grande impacto, mas de forma geral eu acho que pode sim ajudar muitas pessoas e contribuir.

A análise dos aspectos que envolvem a utilização da bolsa de iniciação docente está entrelaçada a outro fator observado: a permanência no curso. Conforme, já acenado, há muitos custos envolvidos na inserção de um curso superior, além de tempo dedicado ao estudo, o que demanda tempo livre ou sua administração com horários de trabalho. Fica posto que a questão financeira se coloca como primordial e, às vezes, decisiva no ingresso e prosseguimento de cursos superiores.

PC1 - [...] então eu penso que para o curso especificamente de Pedagogia, se constituiu um elemento... primeiro de permanência. Por quê? Porque os alunos do curso de Pedagogia são alunos, é... eram alunos que vinham de fora, [...] depois quando Pedagogia passou a ser do SISU vinham até alunos de mais longe ainda, [...] e que tinham muita dificuldade financeira, então o Pibid, ele deu essa ajuda para a permanência.

C2 - [...] Então, não é só a experiência da docência que atrai esses bolsistas, mas também a possibilidade de concluir o curso, a possibilidade de sobreviverem durante o tempo em que eles estão estudando. Então, não é uma bolsa somente com um viés de ação. E ela é primordial.

Nesse sentido, foi possível notar o Pibid como um fator positivo na colaboração da permanência dos alunos na licenciatura. Tal percepção encontra confirmação na supracitada pesquisa avaliativa sobre o Programa realizada em 2014, que aponta como uma das contribuições para o curso de licenciatura, a permanência dos licenciandos, na redução da evasão e a atração de novos estudantes para estes cursos. O estudo ainda indica uma complementação de maior dedicação ao curso, por meio de tempo utilizado para vivências e experiências que não seriam possíveis sem a bolsa. Conforme entrevistada PC1:

PC1 – [...] ele contribuía para o estudo do aluno. A gente sentia nitidamente que as alunas que participavam do projeto Pibid eram alunos que adquiriam maior autonomia intelectual, maior autonomia de estudo, independência... então, até na forma dela falar, dela apresentar o trabalho, isso era visível. Tava sempre essa questão... são alunos pibidianos, são alunas do Pibid, porque isso já estava escrito nelas.

Assim, a fala de PC1 confirma os impactos percebidos na formação dos bolsistas, adquiridos por uma maior inserção e vínculo na instituição, sendo nitidamente percebido esse diferencial por outros sujeitos que atuam no ISEPAM.

3.4.2 Práticas descentralizadas como fomento a ações e aprendizagens sobre gestão democrática e autonomia docente

O conceito de descentralização tornou-se potente no campo educacional com a promulgação da Constituição de 1988, onde passou a ser prevista uma nova modelagem de poderes e divisão destes entre os entes federados. A nova conjuntura traz a emergência princípios que encaminham a defesa da autonomia mediante um modelo democrático de gestão da administração pública.

Esta concepção de gestão também pode ser interpretada mediante o contexto político-econômico do país que através diante de pressupostos neoliberais promove a reforma do Estado, confere ao cidadão a participação ao passo que se exime de seus deveres, reduzindo assim seu papel. Configurou-se um Estado cada vez mais retraído e descomprometido quanto ao financiamento de políticas públicas de interesse majoritário da sociedade.

É no contexto apresentado que o governo Fernando Henrique Cardoso propõe uma reforma do Estado Brasileiro. Como vimos pelo diagnóstico da crise, no caso brasileiro a crise fiscal. Assim sendo, uma das principais estratégias apresentadas é a reforma do Estado [...] deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12 in PERONI, 2003, p. 58).

Em Both (1997) citado por Assis e Queiroz (2016) temos a definição de que a “descentralização é autonomia em exercício efetivo, ou seja, internalização do processo decisório”. E ainda que “descentralizar é em sentido comum, afastar do centro; descentralizar, em sentido jurídico-administrativo. É atribuir a outrem poderes da Administração”. Tal concepção confere à comunidade, na realidade local, o poder de participação.

Arretche (1996) em suas análises apresenta um contraponto a temática, diz que a descentralização no contexto de reforma do Estado, pode servir de disfarce sobre sua grande

ação e permanência de influência de decisões. Afirma que pode se tratar de uma descentralização fantasiosa. “Implica também que, dado que não há formalmente um novo arranjo, não é de todo descartável que uma eventual re-centralização possa ocorrer.” (ARRETCHE, 1996 apud ASSIS; QUEIROZ, 2016, p. 13).

Vários autores indicam que a América Latina foi palco de diversas formas de descentralização no campo educacional. No Brasil, conforme Gentili e Silva (1996), esta divisão de poderes apresenta vários aspectos contraditórios. Em alguns momentos, as estratégias de reforma educacional apresentam-se com as lógicas articuladas de descentralização centralizante e, em outras ocasiões, de maneira centralização-descentralizada (GENTILI; SILVA 1996, p. 23-24).

Sobre esta última possibilidade de articulação, tal arranjo é percebido no desenvolvimento do Pibid. O processo histórico de implantação e as normativas sobre o Programa deixam indícios de seu caráter centralizador, mas os diversos sujeitos envolvidos nas várias instituições de ensino superior que o integram e fazem a sua gestão, mesmo seguindo essas orientações centrais, as ajustam na prática de acordo com as diversas abordagens das licenciaturas em seus subprojetos, as diversas realidades, o que agrega a esta política enquanto prática, marcas da identidade institucional das unidades de ensino na qual adentra.

Em linhas gerais, pode-se considerar que esse termo se caracteriza como um processo que confere às estruturas político-administrativas locais, autoridade para a formulação e decisão acerca de suas políticas e necessidades de natureza locais. A descentralização assume, a partir desse ponto de vista, uma característica de transferência de atribuições, o que implica em certo grau de poder para as estruturas locais (NOVAES; FIALHO, 2010, apud ASSIS; QUEIROZ, 2016, p. 107).

Esta descentralização praticada pode ser enquadrada na repartição de competência no federalismo brasileiro, em que as entidades, e os sujeitos detêm considerável grau de autonomia política e econômica, mas se mantêm submetidos a uma política central soberana. Assim o Pibid vem envolvendo sujeitos, desde Instituições de ensino superior até a escola de educação básica, capilarizando a política em seus processos de gestão, administração de verbas e recursos e processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a estrutura deste Programa apresenta contorno centralizador, considerando sua criação, regulamentação e

meios de controle acompanhados pela CAPES, representando a instância federal, ao mesmo tempo, a política acena para um viés descentralizador, visto que, após adesão, sua prática fica sob a responsabilidade das IES e suas parcerias com as escolas. Tal estrutura organizativa dá poderes de atuação a outros profissionais, não necessariamente os gestores das unidades, permitindo, assim, um novo arranjo de representação da instituição diante da agência mantenedora do Programa.

C2 - [...] o coordenador institucional sempre foi esse sujeito do link direto com o Governo Federal através da CAPES, não havia necessidade de envolvimento do gestor principal, ele só assinava determinados documentos em concordância para que fosse encaminhado à CAPES.

C1 - O nosso processo seletivo dos alunos, a gente também tem autonomia para fazer, não teve nenhuma interferência nisso, eles só pedem que seja feito, que fique tudo na escola, que a prefeitura faça o processo deles em relação ao supervisor, como é feita a escolha da escola, tem os passos, mas eles não interferiram. [...] Em relação à compra [...] Eles nunca interferiram, de que eu não podia usar “isso e isso”, a gente fez a relação e a única coisa que eles informavam eram questões administrativas, não de uso [...].

Esta descentralização dos poderes dentro da própria unidade escolar, evidencia aprendizagens sobre gestão democrática, participação e autonomia docente. Isso fica aparente nos discursos captados pelas entrevistas com integrantes do Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM.

Nessa dinâmica percebida, as práticas e conhecimentos produzidos no desenvolvimento do subprojeto, conferem aos bolsistas de iniciação à docência o poder de apresentar outros pontos de vista a respeito do desenvolvimento escolar dos alunos das séries iniciais por eles acompanhados em momentos formais de discussão. O que fortalece a democratização e a participação dos sujeitos, passam a ser atores co-responsáveis.

C2 – [...] a gente reivindicou a participação dos nossos bolsistas, no momento de conselho de classe, a participação deles, o reconhecimento deles enquanto sujeitos, que tem voz dentro da instituição na hora dos conselhos de classe, porque eles atendiam aquelas crianças, então a coordenação da escola, do instituto ela olhou pra nós enquanto coordenadores de área como pessoas com uma certa autonomia e uma certa autoridade sobre aquele grupo de estudantes, então acatando a nossa sugestão, a nossa proposta, nos colocou a mim e a outros coordenadores numa situação de equipe dentro da instituição, porque nós não representávamos coordenadores de nenhum segmento, mas ao mesmo tempo coordenadores de um grupo de estudantes que atuavam fora e dentro da

instituição. Então, essa relação é uma relação de reconhecimento, de autonomia para muitas decisões, autonomia da ação, respeito, reconhecimento, no sentido de abrir portas para outras ações acadêmicas, e aí por conta disso também, a própria gestão, eu nunca percebi nenhum embaraço a partir dos gestores [...].

Observamos neste relato que a vigência do Pibid no ISEPAM tem produzido ou acentuado a participação mais ativa dos envolvidos, que foi sendo construída e efetivada através de reivindicações, sendo essa participação legitimada pela vivência intensa na escola e nas ações didático-pedagógicas que vem sendo desenvolvidas através da relação vigente entre a teoria e a prática, conferindo aos coordenadores e bolsistas propriedade e domínio de temas concernentes à área de atuação, especialmente - o processo de aquisição de leitura e escrita. Isso tem se tornado campo fértil para consolidação, aprimoramento de aprendizagens sobre autonomia docente.

C2 - A autonomia que temos, temos na execução das atividades. Embora o bolsista receba junto com o supervisor um cronograma, eles têm autonomia para ampliar, nunca para deixar de fazer, isso não, mas para ampliar, para acrescentar algo que seja produtivo à aprendizagem daquela criança, daquele grupo de crianças. Ele pode se envolver em algo mais dentro daquela instituição, dentro da necessidade daquela instituição, sob a supervisão daquele professor orientador que está ali, então a gente tem autonomia sim [...] desenvolver essa autonomia é um grande desafio, porque ele necessita de todo suporte, de todo encaminhamento, das minúcias desse cronograma de atividades para que ele se sinta seguro para executá-las. Então, até que ele adquira essa autonomia, isso é um processo. [...] Então, a gente vê que essa construção dessa autonomia, dessa identidade, que envolve tudo isso, ela está presente sim, durante o trabalho, e daí um trabalho de muita assistência.

C1 - [...] autonomia para trabalhar a gente tem. Sim, com certeza, pelo fato de eles estarem trabalhando diretamente com os alunos, eles tomam a iniciativa aqui mesmo na escola, na sala de aula [...].

As falas da ex-bolsista de iniciação à docência, embora não explicitem a palavra autonomia, fazem apontamentos indicando que o Programa traz formação nesse sentido. Ela afirma várias vezes a consistente aprendizagem e domínio teórico dos processos da Psicogênese da língua escrita e atribui isso a sua rápida colocação no mercado de trabalho na atuação como docente de classes de educação infantil e de 1º ano do ensino fundamental, sendo convocada para o próximo ano a assumir, mais uma vez, a turma de alfabetização devido ao seu desempenho excelente. De forma extremamente emocionada, ela atribui seu

domínio do conteúdo e atuação docente ao conhecimento adquirido e exercitado enquanto bolsista, que a tem tornado altamente capaz de lidar com as questões diárias da docência, segurança ao conduzir seus alunos em seus processos de aquisição de leitura e escrita.

BOLSISTA 1 – [...] nada se comparava a vivência que tínhamos aqui, era uma realidade, você via alunos com dificuldades mesmo, não era só observar, nós lidávamos com esses alunos, nós tivemos uma noção real do que era ser professor. Então eu acho que foi uma vivência, eu não trocaria nada pelo o que eu passei aqui, eu tenho saudade do que eu vivi aqui, por que acrescentou muito na minha vida e me deu um olhar diferenciado, não só nessa parte da instrução de leitura e escrita, mas como ser humano [...]

1C - [...] A gente sentia nitidamente que as alunas que participavam do projeto Pibid eram alunos que adquiriam maior autonomia intelectual, maior autonomia de estudo, independência... então, até na forma dela falar, dela apresentar o trabalho, isso era visível. Tava sempre essa questão... são alunos pibidianos, são alunas do Pibid, porque isso já estava escrito nelas.

Martins (2011) ressalta que Pacheco (2010) traz apontamentos sobre a necessária distinção no acionamento do termo autonomia quando relacionado ao trabalho docente.

A organização social dos processos de formação é um fator decisivo, inibidor ou propiciador do assumir de autonomia – ‘fala-se muito de desenvolvimento, de cooperação e de reforço do poder dos professores, mas as tendências dominantes continuam a ser a centralização, a uniformização e a racionalização’. O discurso da autonomia pode desempenhar uma poderosa função ideológica ‘estimulando o sentido da eficácia pessoal, mas também promovendo a subordinação do indivíduo ao controle organizativo. Será necessário, portanto, promover a distinção entre uma autonomia formal e uma concepção democratizante de autonomia geradora de modalidades de intervenção formativa distinta da participação formal de professores em ações condicionadas pela instrumentalidade e a racionalidade técnica’ (PACHECO, 2010, p.116 apud MARTINS, 2011, p. 3).

Fica exposto assim a dubialidade de significado que a expressão possui – pode fazer referência a uma responsabilização exacerbada e alienada do professor perante um sistema altamente controlador ou “a autonomia pode conferir ao docente o controle interativo sobre a profissão e sobre as condições de seu exercício” (MARTINS, 2011, p. 3).

Neste sentido, afirmamos que as evidências extraídas do campo apontam para processos de aprendizagens sobre o domínio da profissão diante de experiências concretas,

que exigem dos bolsistas licenciandos o manejo de práticas didático-pedagógicas que, ao serem executadas, consolidam saberes sobre a futura profissão já no momento de formação.

É correto afirmar que os contornos produzidos pela gestão trazem implicações sobre a forma de autonomia docente praticada, como também conduz a direção dos demais caminhos no campo escolar. Dessa forma, Libâneo (2008) afirma que a gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva de objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca do consenso (LIBÂNEO, 2008, p. 131-132).

Conforme Paro (2006), a gestão genuinamente democrática é aquela em que todos os sujeitos envolvidos no processo escolar, de forma direta ou indireta, participam das decisões referentes ao funcionamento e organização da escola. Assim, a gestão democrática da educação representa o reconhecimento da escola como espaço político, onde são tecidos debates sobre os objetivos educacionais. Portanto, a gestão democrática consiste em participação, no exercício dessa prática social no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2004 apud CAETANO, 2011).

Conforme indica Caetano (2009, p. 2), existem dispositivos legais que trazem amparo para a efetivação para o exercício democrático na escola. Podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – 9394/96 que prevê como um dos princípios da educação “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996) e no artigos 14 aponta as normas da gestão democrática do ensino público a ser efetivado através da participação dos profissionais e da comunidade escolar na gestão da escola.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A participação é apresentada como elemento chave na gestão democrática, que prevê espaços de diálogo e construções coletivas de projetos e ações. Neste quesito, observamos, através da pesquisa de campo, práticas participativas dos integrantes do Pibid/ISEPAM no cotidiano do Colégio de Aplicação, nos já citados momentos de Conselho de classe em que a

visão das bolsistas de iniciação à docência passou a ser considerada como um olhar agregador sobre o desenvolvimento educacional de determinados alunos, e também uma participação mais ativa da Coordenação do Programa na instituição.

O Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, não diferente das demais instituições de ensino sob a responsabilidade do governo do Estado do Rio de Janeiro. Enfrenta, desde o ano de 2015, o auge de uma grande crise, que gerou, inclusive, enormes atrasos e parcelamento de salários de professores e de outros servidores estaduais. Esta grave crise fiscal gerou, no Estado e nas escolas, grande onda de indignação que culminou em manifestações, ocupações em instituições escolares por parte dos alunos e movimento de greve por parte dos professores.

Dada à configuração da crise no Estado do Rio de Janeiro, o primeiro grande evento que marcou este cenário foi o parcelamento em cinco vezes da última parcela relativa ao 13º salário que deveria ter sido depositada na conta dos servidores estaduais no mês de dezembro de 2015. A partir de então, os funcionários ficaram sem data certa para receber seus salários e passaram a recebê-los parcelados e atrasados (VARGAS, 2017, p. 17).

Este cenário encaminhou muitas movimentações coletivas no interior do ISEPAM, muitas reuniões com a comunidade escolar, no sentido de elaborar ações de protestos e reivindicações por conta das demandas salariais e até mesmo de buscar soluções referentes a necessidades emergenciais da instituição, como a falta de professores. O último concurso realizado pela rede FAETEC foi no ano de 2010, e grande parte dos professores trabalha em regime de contrato que, à medida que são encerrados, não há substituição, seja por concurso ou qualquer outra modalidade de seleção. Há ainda falta de pessoal de apoio para atuar em áreas de limpeza, alimentação e segurança da escola.

Nestes encontros coletivos, de enfrentamento da crise estatal, pôde ser observada a atuação e destaque da Coordenação do Pibid no Instituto, composta por três professoras do curso de Pedagogia já vinham atuando desde o ano de 2014. Sendo importante pontuar que se tratava de figuras que já possuíam atividade junto a gestões anteriores na escola, tratando-se, então, de sujeitos ativos. No entanto, naqueles momentos de mobilizações tinham o trabalho mais centrado nas atividades de docência e coordenação do Programa. Tais sujeitos, por sugestão de maioria, compuseram várias comissões e propuseram formas de resoluções dos problemas pontuados, como também projetos de ação.

C2 - [...] a coordenação da escola, do instituto ela olhou pra nós enquanto coordenadores de área como pessoas com uma certa autonomia e uma certa autoridade sobre aquele grupo de estudantes, então acatando a nossa sugestão, a nossa proposta, nos colocou a mim e a outros coordenadores numa situação de equipe dentro da instituição, porque nós não representávamos coordenadores de nenhum segmento, mas ao mesmo tempo coordenadores de um grupo de estudantes que atuavam fora e dentro da instituição. Então, essa relação é uma relação de reconhecimento, de autonomia para muitas decisões, autonomia da ação, respeito, reconhecimento, no sentido de abrir portas para outras ações acadêmicas, e aí por conta disso também, a própria gestão, eu nunca percebi nenhum embaraço a partir dos gestores [...].

O conjunto de falas nos permite a afirmação de que a gestão desse Programa Federal agregou características à credibilidade desses sujeitos diante dos demais profissionais da escola, podendo ser confirmado neste trecho da entrevista:

C2 - Existe certo respeito pelo conhecimento[...]então você acaba e tornando uma referência, uma autoridade no sentido de quem conhece, tem propriedade pra falar sobre, então num momento de reuniões isso traz um diferencial quando nós temos necessidades de defender a permanência de determinadas ações pedagógicas dentro da instituição [...]

A ação desta coordenação foi se desenvolvendo ao longo do tempo entre os vários setores do ISEPAM, seja nas atuações no ensino superior, no estreito contato com as bolsistas de iniciação à docência, na vivência junto à coordenação pedagógica e professores das séries iniciais do ensino fundamental, com a coordenação geral e dos vários seguimentos. Os laços foram se fortalecendo no sentido de resolver questões que permeavam a participação dos bolsistas ou eram referentes aos alunos atendidos, estendendo a ação junto à professora da sala de recursos, em que eram feitos encaminhamentos e trocas de experiências sobre processos formativos dos alunos.

C2 - Eu acho que cada atuação que nós temos – a sala de aula, a coordenação pedagógica e essa experiência – vai ampliando nossos horizontes e ela vai trazendo a sua visão da educação e da gestão da educação numa visão muito mais aperfeiçoada. Na minha vivência, conhecer e agir dentro desse programa me trouxe uma visão ampliada da própria instituição, da necessidade que nós temos de manter um diálogo muito mais estreito entre o ensino superior e a educação básica.

Todo esse processo veio expandindo a representatividade da Coordenação do Pibid dentro do ISEPAM e, delineou um caminho que, mais recentemente, conduziu estes sujeitos a funções de Direção geral do Instituto, Direção do Colégio de Aplicação e Coordenação Pedagógica Geral. Confirmamos, assim, que a gestão deste Programa teve contribuição para participações mais ativas, para a intensificação do senso de realidade das demandas e agendas emergenciais do ISEPAM.

3. 4. 2. 1 - Arranjos das funções da Coordenação e aprendizagens sobre gestão educacional: o Pibid como fomento à “iniciação à gestão escolar pública” no ISEPAM

Consideramos que, em muitos aspectos, esta política foi adaptada às condições reais da escola, estando passível às condições e interpretações de seus agentes e receptores. E conforme já apresentamos os processos de gestão demandados pela política, os pontuamos novamente como efeito inesperado, uma vez que a equipe de coordenação do Pibid/ISEPAM, após 4 anos de trabalho, passa a formar a equipe da gestão do próprio Instituto. Ocorre que, atipicamente, não houve inscrição de chapas para processo interno de eleição para direção como estava previsto para o final de 2017. Tal situação colocou a Instituição sob a possibilidade de receber no cargo de Direção Geral alguém de fora, como indicação política. Diante disso, a equipe de coordenação da educação básica, que sempre está atuante em momentos difíceis e decisivos do Instituto, fez o convite à equipe de Coordenação do Pibid/ISEPAM para considerarem a ideia de serem indicadas pelo grupo aos cargos principais da gestão. Assim, após diálogos com a presidência da mantenedora, a FAETEC, foi considerada tal indicação. Então, uma coordenadora de área assumiu como Diretora Geral, a outra como Diretora do Colégio de Aplicação e a coordenadora institucional ocupou a função de Coordenadora Pedagógica geral do Instituto. As demais funções e cargos da gestão contam com a participação de outros professores da instituição e compõem o quadro de 2018 a 2020.

C3 - Um dos fatos que fez com que a equipe da escola procurasse, foi de ver também essa afinação que a gente tinha no trabalho do Pibid [...] Porque quando fizeram o convite pra gente ficar na gestão não fizeram a cada uma separadamente.

O que ficou evidente tanto na observação participante quanto nas entrevistas, foi uma sintonia na coordenação. Observou-se que, mesmo diante das delimitações das funções estabelecidas pela CAPES, diferenciando as atribuições da Coordenação de área e a Coordenação Institucional, as dimensões e a estrutura institucional do ISEPAM contribuíram mais para um trabalho colaborativo, coletivo, em que todas essas figuras estivessem envolvidas em todos os processos de gestão e supervisão desta política. Quando indagada sobre o afinamento da equipe, C3 aponta, ainda, outra situação: o afastamento devido a doença, que levou a morte, da Professora Eliane. Isso contribuiu para a forma como dividem as demandas operativas do Programa na instituição.

C3 - Quando ela se ausentou. ... A gente não tinha muita noção... E com essa experiência a gente decidiu que a gente ia tentar fazer um pouco de cada coisa pra que caso uma ou outra precisasse se ausentar também por qualquer motivo, a gente não ficar numa situação de tanta aflição com a gente ficou quando Eliane ficou doente. [...] No meu caso eu tinha muita experiência na [...] parte burocrática do projeto. Mas a parte prática da construção dos relatórios, das dificuldades que as alunas iam tendo dos atendimentos eu não tinha, porque isso Eliane que resolvia. [...] Mas a partir disso a gente começou a desenvolver tudo junto. Os eventos quando a gente organizava [...] tudo junto, os artigos [...] Pela CAPES teria que ser dividido, tinha essa divisão lá no sistema, eu era responsável por X escolas e ela- referindo-se a outra coordenadora- na época que eram 10, eram 5 minhas e 5 dela [...] Mas na prática do trabalho não tinha essa divisão [...] Então assim, o trabalho sempre foi mais nessa dinâmica de ser um trabalho conjunto, a gente nunca delimitou [...] nas web conferências [...] mesmo quando os assuntos fossem diretos pro Coordenador Institucional, a gente participava e depois passava [...] as informações.

Percebemos nesse relato uma adaptação da política dadas às condições reais. Concordamos com a argumentação de Ball et al (2012 apud MAINARDES, 2018) que indicam que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas, evidenciam assim o papel dos atores envolvidos, nesse caso, os professores que trabalham no processo de atuação da política, eles têm o controle do processo e não são “meros implementadores”, dessa forma o texto oficial produzido pela CAPES é apenas uma parte da política e pode ser administrado e seguido conforme a realidade objetiva da escola.

Observou-se ainda que além do manejo operacional, a equipe adquiriu experiência na gestão de orçamento público, isso foi apontado por C3 como grande diferencial no início da

gestão, pois o lidar com verba pública, conforme o cargo de diretor exige, já não era novidade.

C3 - E outra questão assim que contribuiu muito, e hoje na direção a gente sente isso na prática, foi o fato de gerir a verba também do Pibid pra compra de material. [...] É bem parecido com a política né... de verbas da escola, da FAETEC. Então o fato de ter tido essa experiência no Pibid, gerindo essa verba contribuiu também hoje, na nossa realidade de gestão pra gente saber assim a questão de prestação de contas, como fazer, a questão de notas, então isso facilitou. Porque os outros gestores sempre comentavam [...] que eles tinham muita dificuldade no início com isso, e a gente já chegou com esse conhecimento que a gente adquiriu no Pibid. É assim... É algo que na nossa formação também, a gente não é trabalhado, isso não é trabalhado nos cursos de Pedagogia, e essa foi uma sugestão que a gente trouxe pra essa matriz nova do curso de Pedagogia, pra disciplina de Políticas pode trabalhar um pouco essa questão de verbas também. Porque é um desafio pra prática do gestor. [...] através do Pibid eu tive essa experiência é gerir verba pública [...] E hoje na direção isso ajuda muito também.

Dessa forma, temos uma nítida contribuição do Pibid que foge aos impactos esperados no desenvolvimento do Programa, tendo em vista que dentro de uma instituição pública de ensino, o professor é um “diretor” em potencial, visto que, para a função, sobretudo a partir da vigência de ações democráticas, são os pares que o elegem para gestão. Nesse sentido, a atuação tanto da Coordenação de área quanto da Coordenação Institucional estiveram em evidência, sobretudo nos momentos de tensão vividos na instituição, o que nos sugere uma confiabilidade da comunidade escolar, estiveram atuantes, à frente de indicações das propostas para certas situações do Instituto na ocasião, ao mesmo tempo em que tiveram que lançar defesa para a manutenção da forma como o Pibid vinha se desenvolvendo na instituição, conforme nos informa C3:

C3 - No período da greve nós fizemos várias assembléias na escola pra decidir a questão da permanência da greve ou não. E em uma das assembléias, isso assim foi um resultado da nossa divulgação do projeto dentro da escola. Mas em uma das assembléias foi questionado da possibilidade dos bolsistas do Pibid, assumirem turmas do 1º ao 3º, por elas receberem uma bolsa pra isso. [...] É a gente precisou se posicionar, mostrando que não é esse o objetivo do trabalho, que legalmente as alunas não podiam assumir turma. É através desse processo todo surgiu um novo Projeto na escola, que foi um projeto é... que a gente enviou pra FAPERJ e foi aceito, nós tivemos dois anos dele no ISEPAM, que tinha um objetivo mais específico de atuação dos alunos nas turmas regulares, então, na verdade esse a projeto da FAPERJ surgiu por causa da nossa experiência no Pibid e dessa... desse impasse né... dentro da escola com a equipe de

coordenadores dos alunos assumirem turmas... É através dessa situação a gente conseguiu escrever esse projeto, submeter junto com a equipe da direção, com os professores do ensino superior e a escola teve o Projeto durante 2 anos.

Vemos aqui uma situação que passou de pouco conhecimento sobre a existência do Programa na Instituição, colocada acima, para uma interação e interpretação distorcida do trabalho de iniciação à docência. Isso exigiu da Coordenação uma colocação diante dos professores e demais profissionais do ISEPAM no convencimento sobre a impossibilidade da atuação dos bolsistas, na articulação de propostas possíveis com a comunidade escolar e até mesmo em participação na Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Como também após o momento de greve e retorno regular das atividades da escola, o exercício da Coordenação do Pibid, exigia essa participação com diferentes segmentos, como também a participação em eventos que representavam também o Instituto.

C3 - e assim quando eu entrei pro Pibid eu tinha 4 anos de ISEPAM e o fato de estar trabalhando com o Pibid tanto com o ensino Fundamental, como com o Ensino Superior, eu passei... Eu me tornei assim conhecida, e o fato dos eventos, das reuniões que a gente teve que fazer para divulgar o Projeto dentro da escola, isso foi meio que me tornando mais conhecida ali dentro também é foi uma forma de me dá um pouco mais de credibilidade pelo trabalho que a gente vinha desempenhando. [...] Nos momentos de atendimento as professoras das séries iniciais quando tinham alguma dificuldade com os alunos, e o fato de sentar com elas e conversar, a própria coordenadora o fato da gente conversar, a própria participação nos Conselhos, isso contribuiu bastante. E no Ensino superior também, porque nas reuniões é... de professores do ensino superior, de vez em quando a gente estava na pauta da reunião pra divulgar um trabalho do Pibid, edital aberto, congressos que a gente ia participar fora, artigos que agente escrevia sobre isso, e a gente falava de forma bem breve nas reuniões, com a própria direção quando a gente ia pedir permissão pra falar sobre a escola e pra estar participando dos congressos.

Dentro dessa dinâmica de participação e representatividade da Coordenação do Pibid no ISEPAM, compreendemos que tenha gerado um processo formativo a estes sujeitos o que chamamos de “iniciação à gestão educacional pública”.

3.5 - Processos de assimilação e consolidação (apropriação) da prática nas ações de iniciação à docência

A consistência na formação docente é indispensável para o bom desenvolvimento da prática na escola. O professor, em seu trabalho, potencializa as possibilidades de emancipação dos discentes e é o agente principal quando se pensa em processos de ensino e aprendizagem concernentes a educação formal.

Dessa forma, é imprescindível que a formação inicial ofereça suportes, espaços e experiências concretas, que ensine o licenciando a usar seu potencial cognitivo e possa construir e reconstruir conceitos, habilidades, atitudes e valores por meio de uma aprendizagem ativa (LIBÂNEO, 2003), concedendo reflexão sobre posturas docentes já cristalizadas e incorporadas durante a própria trajetória escolar. Os saberes da docência (PIMENTA, 1997), referem-se aos conhecimentos construídos em experiências como aluno no contato com seus professores e suas diferentes didáticas, das experiências socialmente vivenciadas no âmbito da sala de aula, por onde vão se construindo estereótipos do que é ser professor. Estes saberes em grande medida podem ser nocivos quando conferem ao exercício da docência a noção de que o domínio da prática passa somente pelo domínio do conteúdo, que, ao ser exaustivamente trabalhado ano a ano, levará ao automatismo.

Podemos destacar que o Pibid enquanto uma política de formação docente para a educação básica e valorização desta, justamente tem atuação em contextos práticos da atividade docente escolar em um arranjo que tem envolvido vários sujeitos deste universo. Tem por objetivos: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando “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” (inciso IV, art. 3º); incentivar as próprias escolas através da mobilização de seus professores, que assumem a função de co-formadores dos licenciandos; contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (inciso VI, art. 3º), (GATTI, 2014, p. 34).

No que se refere às repercussões do trabalho desenvolvido através do subprojeto institucional em desenvolvimento no ISEPAM, foi possível observar, através do tratamento dos dados, se tratar de uma trajetória exitosa. De certo, problemas foram apontados, referentes à instabilidades do Programa, à questão da abrangência das bolsas considerada com baixa diante do quantitativo geral dos alunos da licenciatura em Pedagogia. Mas o que fica

muito evidente nas falas dos sujeitos entrevistados se refere à positividade desta política enquanto prática. A intensa imersão no cotidiano escolar é um fator que é apontado como sendo primordial para a formação, sendo por meio dela a vivência da realidade diária da docência.

BOLSISTA 1 - [...] nada se comparava a vivência que tínhamos aqui, era uma realidade, você via alunos com dificuldades mesmo, não era só observar, nós lidávamos com esses alunos, nós tivemos uma noção real do que era ser professor. Então eu acho que foi uma vivência, eu não trocaria nada pelo o que eu passei aqui, eu tenho saudade do que eu vivi aqui, por que acrescentou muito na minha vida e me deu um olhar diferenciado, não só nessa parte da instrução de leitura e escrita, mas como ser humano [...]

BOLSISTA 2 - Eu considero sim que o PIBID influenciou muito na minha formação [...] não posso dizer que a influência não foi grande, porque foi, e muito, porque passamos a ver os alunos de forma diferente [...] Então, tudo o que a gente aprende na teoria, quem tem essa experiência sabe, na prática não funciona do mesmo jeito. Há muita diferença entre isso. Então, o PIBID é a porta para a sua experiência do que você viu na teoria, na prática, de um jeito igual ou diferente, porque nem sempre é igual, mas é de extrema importância.

C2 - O impacto que é extraordinário é na vida do bolsista. E ele, ao ser impactado, compartilha isso com os seus colegas de classe. O bolsista adquire alguma experiência, uma vivência desde o início do programa. Ele pode ficar 2 anos, 3 anos, mas o impacto é imediato. Às vezes aquele impacto do susto com a realidade [...] impacto com a realidade da escola pública no interior, na zona rural, até a aplicação da metodologia ser responsável por desenvolver um trabalho com criança, identificar que toda teoria que ele está recebendo e que ele achava que não fazia muito sentido, de repente ela toma forma e ele começa a entender o porquê de tantas teorias estudadas até aquele momento do curso ou ele começa a ter prazer pela docência e o ensino [...] ele começa a ser visto como um sujeito de valor também dentro do programa, na instituição parceira, dentro da própria instituição, porque ele é um sujeito participante em reuniões, ele tem voz, então esse impacto na vida deles é muito marcante, o momento do relato das experiências que eles nos contam e a instituição ganha com isso o tempo todo, porque a mudança na vida desse bolsista é uma mudança comportamental, ela é uma mudança nos resultados acadêmicos dele [...]

C1 [...] pelo fato de eles estarem trabalhando diretamente com os alunos, eles tomam a iniciativa aqui mesmo na escola, na sala de aula, a gente tem experiências de professor que tinha uma aluna que não falava nada, ela era extremamente tímida, e ela mesma compartilhou isso num dos encontros, que depois que ela entrou no PIBID, ela virou outra pessoa, num dos nossos encontros, ela fez uma fala e disse: ‘‘jamais eu falaria uma fala assim em público, mas o PIBID me fez me soltar’’, então eles fazem isso nos trabalhos em sala de aula, no próprio estágio, os alunos do PIBID são diferentes [...] porque eles já tem aquela visão e querem ajudar, eles são mais proativos do que os demais, porque eles adquirem isso no dia a dia deles em sala de aula.

[...] eles pegam as teorias educacionais e vão aplicando, vão vendo o resultado que dá, para eles com certeza, tanto que muitos fazem o TCC relativo ao PIBID, porque foram coisas que eles descobriram, então para os alunos tem um impacto.

Essa experiência formativa para a docência, que prevê a articulação entre a teoria e a prática dentro da própria escola, tem encontrado legitimidade nas obras de autores como Libâneo e Pimenta (1999), Nóvoa (1991) e Tardif (2002), que, de forma geral, trazem apontamentos sobre fatores que influenciam a construção da identidade profissional do professor, indicando que é no espaço escolar que essa construção de identidade se consolida. Os autores demonstram, assim, o desafio lançado às universidades e demais instituições que formam professores, sobre a articulação entre licenciaturas e escola básica, reconhecendo esta última como espaço promotor de aprendizagem e de reflexão teórico-metodológica da prática.

[...] os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular (PIMENTA; LIBÂNEO, 1999, p. 267-268).

Identificou-se que os momentos de preparação de relatórios, apresentações orais em eventos internos e externos, como também na produção de Trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos, construídos a partir da vivência em diferentes funções e sobre o Programa, têm dinamizado no Instituto a área da pesquisa docente projetando a instituição no cenário acadêmico-científico, que agrega à formação dos iniciantes e demais participantes do programa no ISEPAM a prática da pesquisa

3.6 O Pibid/ISEPAM como espaço de reflexão e pesquisa sobre/na formação docente

A pesquisa docente, conforme apresenta Lüdke (2001), tem sido admitida como importante no cenário científico da educação estando incorporada às demais tipologias de pesquisa, sendo referência para reflexões, análises e fonte de dados. A literatura sobre a formação de professores no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1990, tem apresentado a pesquisa como um elemento essencial na formação profissional do professor. A ideia que vem sendo difundida é que “a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja,

que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa-ação nas escolas ou salas de aula” (GENGNAGEL, PASINATO, 2012, p. 54), emerge assim a figura do professor-pesquisador.

O estudo sobre o tema revela a concepção sobre “reflective practitioner” de D. Schön, elaborada em suas obras entre as décadas de 1980 a 1990, como desencadeadora de uma onda de difusão da idéia que passou ser conhecida como a do “professor reflexivo”. “O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto” (LÜDKE, 2001, p.80).

A concepção é disseminada no campo da pesquisa em educação à nível internacional e tem ecos no Brasil, como pode ser percebido nas produções de alguns teóricos da área de formação de professores no país.

Pelas janelas da reflexão escancaradas por Schön, entraram as idéias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador. Essas idéias, com raízes mais antigas, como já foi mencionado, também ganharam enorme espaço nas discussões acadêmicas sobre formação de professores e profissão docente. No Brasil, entre as vozes mais audíveis a esse respeito se acham as de Pedro Demo, pregando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e o caráter formador da atividade de pesquisa (Demo, 1991; 1994; 1996), as de Corinta Geraldí, estimulando o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores (Geraldí, 1996; 1998) e Marli André, inspirando a prática da pesquisa docente, por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública (André, 1992; 1994; 1995; 1997; 1999) (LÜDKE, 2001, p. 81).

Conforme salienta Lüdke (2001) citada por Pesce (2012) “formação inicial do professor, representa o lócus fundamental para que o profissional possa desenvolver uma postura investigativa. A autora defende que é a oportunidade de apropriação de um recurso que irá possibilitar que o professor possa questionar sua prática e o contexto no qual está inserida, conquistando uma profissionalidade autônoma e responsável.”

A literatura sobre formação de professores no Brasil tem apontado para a insuficiência no modelo de formação em vigor, dessa forma, o movimento dos professores pesquisadores desponta como possibilidade de romper com a hegemonia dos modelos tradicionais e conservadores dos programas de formação docente, centrados na transmissão de conhecimento, que abarcam tanto os cursos da graduação quanto as propostas de formação

continuada, oportunizando a criação de modelos coletivos, colaborativos e críticos (PESCE, 2012).

Dessa forma, Pesce (2012) afirma a importância da formação numa dimensão reflexiva e permanente, decorrente do pensamento crítico, fazendo da pesquisa uma atividade ou ação que contribua para “operar as mudanças na visão de mundo dos acadêmicos iniciantes, já que é uma atividade problematizadora da realidade, na qual os fatos são relacionados, analisados e interpretados na articulação entre o empírico e a teoria”, sendo esta uma tônica do Pibid, que se propõe a promover a tão aclamada interação teoria e prática nas Licenciaturas das instituições que participam do Programa.

O Pibid ao longo de seus 11 anos de existência tem contribuído de forma significativa para a formação inicial de professores no Brasil. Um volumoso acervo de trabalhos sobre a política e seus respectivos impactos tem sido elaborado por seus participantes, que apresentam a forma particular dos efeitos dos Projetos financiados (promovidos) pelo Programa que são executados em escolas de educação básica. Sobre essas produções acadêmico-científicas, pode-se dizer que elas têm sido fruto do espaço de reflexão oportunizado pelas ações e atividades do Pibid, que propõe em seus objetivos: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. Esta dinâmica tem validado um dos objetivos principais que a literatura sobre formação de professores no Brasil vem almejando desde a década de 1990: a formação do professor-pesquisador, que esteve no bojo dos debates sobre a formação de professores. Segundo Gatti (2014):

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura (GATTI, 2014 p. 35).

Nesse sentido, foi possível identificar práticas de pesquisa no contexto operativo do Pibid/ISEPAM, isso chamou bastante a atenção e demandou esforço investigativo e emprego de certas técnicas metodológicas na coleta de informações para compreender como se dá este processo formativo pelas experiências dos integrantes do Pibid/ISEPAM. Foi feito um levantamento de toda a produção acadêmico-científica elaborada no período de 2011 a 2017

por estes sujeitos referentes à temática da ação do Programa no ISEPAM, classificando seus tipos, modalidade e, respectivos locais e eventos de apresentações.

Utilizamos como materiais de análise os relatórios técnicos que foram apresentados a CAPES no período entre 2011 e 2017, onde são feitas as indicações sobre as apresentações e produções acadêmicas de todos os sujeitos que integram o Programa no ISEPAM. Foi realizado um levantamento das monografias da licenciatura em Pedagogia do Instituto, concluídas(defendidas) ou em andamento, durante o recorte temporal citado, que contemplam o Pibid como objeto de investigação, e que apresentam em seu conteúdo visões que incidem sobre o desenvolvimento do Programa no ISEPAM.

A partir das análises foi possível perceber que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) vem contribuindo para aumento das atividades acadêmico-científicas e produções desse mesmo gênero. Sendo definidas, conforme a sessão de **Produções Bibliográficas** do Relatório de atividades que é enviado anualmente à CAPES, como:

[...] artigo técnico-científico publicado; dissertação de mestrado em andamento ou concluída; edição, organização e/ou coordenação de livros ou coleções; publicação de jornais na escola; publicação de livro; publicação de capítulo de livro; publicação de resumo técnico-científico; publicação de trabalho completo; publicação individual de crítica e resenha científico-educacional ou prefácio de obras especializadas ou espetáculos; tese de doutorado em andamento ou concluída; trabalho de conclusão de curso em andamento ou concluída; tradução de capítulo de livro; tradução de peças teatrais, de óperas encenadas e livros; outros (ISEPAM/PIBID, 2017, p. 8).

Destacamos aqui as produções elaboradas e apresentadas por sujeitos que integram o Pibid/ISEPAM, nas seguintes modalidades:

Apresentações em eventos (Congressos, Encontros, Simpósios) – De acordo com a concepção de pesquisa como uma contribuição à Ciência, sua apresentação e divulgação tornam-se necessária, com vistas à disseminação da descoberta ou relato entre os pares da comunidade acadêmico-científica. Não existe qualquer razão para restringir os resultados e conclusões de uma pesquisa apenas aos seus participantes. Nestes ambientes de divulgação científica, há o debate, a troca de informações, o contato com outros pesquisadores, a

observação das principais tendências, enfim, há a atualização do pesquisador com o mundo científico (FERNANDES, 2014, p. 48).

Nesta modalidade, observa-se maior volume registrado em detrimento das demais. Nota-se um interesse em divulgar as experiências ocorridas no interior do Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM, Podendo ser classificados por relatos que abordam:

A) O desenvolvimento de produções relativas às experiências didático-pedagógicas realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência com os alunos da educação básica.

B) Produções que indicam a reflexão sobre a prática proporcionada pelo Programa e a inserção do mesmo nas escolas parceiras.

C) Desempenho e desafios do exercício das funções executadas no Programa e seus impactos na formação docente.

D) Percorso histórico da implantação do Pibid no ISEPAM.

Os registros encontrados estão divididos entre eventos internos e eventos externos. Estes primeiros se referem ao “Encontro das Licenciaturas e Pibid – ISEPAM” promovido pela coordenação institucional do Pibid no Instituto, que acontece a cada dois anos. O evento está em consonância com as normatizações estabelecidas no edital (CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID) cujo Projeto do ISEPAM foi submetido e aprovado. Fica expresso no item 2.5, na parte (A), que “os bolsistas de iniciação à docência devem: “apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual do Pibid organizado pela CAPES.”

Os registros de trabalhos que foram apresentados nos eventos, citados nos Relatórios de Atividades do Pibid/ISEPAM foram identificados e organizados em um quadro para melhor visualização e análise.

Quadro 4: Apresentações em eventos acadêmicos

I ENCONTRO DAS LICENCIATURAS E PIBID – ISEPAM (2011)
MESA REDONDA / COMUNICAÇÃO ORAL
“PIBID e Licenciaturas no ISEPAM: desafios e conquistas.” (Profª Drª Marlúcia Cereja de Alencar, Profª MSc. Josete Peres, Profª Eliane Pereira da Costa, Prof. Dr. Luiz Henrique Zeferino)
“O PIBID/ISEPAM e seus diferentes olhares: Coordenador de área e Supervisores.” (Coordenação de Área e Supervisão)
“O PIBID/ISEPAM e seus diferentes olhares: licenciandos e professores da escola básica.”

(Bolsista de Iniciação à docência)
“O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/ISEPAM” Eliane Pereira da Costa
“A importância do ludicidade no processo de ensino-aprendizagem” - Katia Regina Azeredo Teixeira de Azevedo, Patrícia Santos da Costa Martins (Bolsistas de iniciação à docência) Eliane Pereira da Costa (Coordenadora de área)
“As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita” - Jociane Cardoso Pessanha, Luísa da Silva Sales, Patrícia Ribeiro de Oliveira Eliane Pereira da Costa
“A contribuição do PIBID na relação teoria e prática para a formação acadêmica dos alunos bolsistas.” - Eloisa Sandra Castelar, Heloisa dos Santos Pacheco, Leidiana Rangel Carvalho (Bolsistas de iniciação à docência) Eliane Pereira da Costa
“A importância do material reciclado como ferramenta pedagógica” - Fabiani Franco da Silva, Lariza da Silva Cassange, Mívia Vieira Ribeiro (Bolsistas de iniciação à docência) Eliane Pereira da Costa
“A afetividade na relação professor/aluno e sua contribuição no processo ensino-aprendizagem” - Heloisa dos Santos Pacheco, Jéssica Venâncio Peixoto (Bolsistas de iniciação à docência) Eliane Pereira da Costa
“O processo de construção da escrita” - Jéssica Venâncio Peixoto (Bolsista de iniciação à docência) Luciane Costa
“A contribuição do Pibid na escola Bartholomeu Lysandro” Marta Lucia Peixoto Machado Marques
“Alunos com dificuldades de aprendizagem:a importância de um novo olhar” Renata Scheila Ferreira de Oliveira (Supervisora), Eliane Pereira da Costa
“Alfabetização e letramento: uma proposta de intervenção para séries iniciais do Ensino Fundamental” Elisete do Espírito Santo Martins Franklin e Ana Maria Nascimento da Silva Cruz (Bolsistas de iniciação à docência) Eliane Pereira da Costa
II ENCONTRO DAS LICENCIATURAS E PIBID – ISEPAM (2014)
COMUNICAÇÃO ORAL /POSTER
“O papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem cognição e dificuldade de aprendizagem.” (Bolsistas de iniciação à docência)
“A importância do ambiente alfabetizador nas séries iniciais do Ensino fundamental” (Bolsistas de iniciação à docência)
“Sondagem da escrita como recurso na avaliação diagnóstica” (Bolsistas de iniciação à docência)
“Relação teoria e pratica para a formação acadêmica dos alunos do Pibid/ISEPAM” (Bolsistas de iniciação à docência)
“Alfabeto móvel na construção da aprendizagem” (Bolsistas de iniciação à docência)
“O lúdico como ferramenta no desenvolvimento cognitivo” (Bolsistas de iniciação à docência)
“Música no processo de ensino e aprendizagem” (Bolsistas de iniciação à docência)
“Alfabetização e letramento: uma proposta de intervenção para as séries iniciais do Ensino Fundamental” (Bolsistas de iniciação à docência)
“A importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem” (Bolsistas de iniciação à docência)
III ENCONTRO DAS LICENCIATURAS E PIBID – ISEPAM (2016)
RELATOS DE EXPERIÊNCIA
“O Subprojeto Construindo o aprender e o Pibid: uma parceria no e pelo ISEPAM” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“A Escola Municipal Amalia Soares de Almeida e o Pibid: uma parceria em construção – 2014 a 2016” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“A Escola Mestra Maria Firmina e a trajetória Pibid/ISEPAM” (Bolsistas de iniciação à docência)

e Supervisora Pibid)
“Ações e reflexões na construção da aprendizagem: Pibid/ISEPAM na Escola Municipal João Barreto da Silva” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“Desafios e avanços do Pibid na Escola Municipal Elvidio Costa em São Fidelis – RJ” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“A Escola Municipal Alair Bernardes Pereira e o Pibid/ ISEPAM” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“Da implantação aos desafios diários: uma conquista do Pibid/ISEPAM na Escola Municipal Clovis Tavares” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“O caminho da aprendizagem na ação do subprojeto Construindo o aprender na Escola Municipal Bartholomeu Lisandro” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
“Entre as ações e reflexões: uma parceria Pibid/ISEPAM e a Escola Municipal Carlos Chagas” (Bolsistas de iniciação à docência e Supervisora Pibid)
COMUNICAÇÃO ORAL
“Sacola viajante: um “mundo” de descobertas e desafios” – Heloisa Rosa Vianna e Valesca Mendes Vieira (Bolsistas de iniciação à docência)
“A Escola como espaço de formação docente: caso do Projeto “Construindo o aprender” do PIBID/ISEPAM” – Mikelly Morais de Abreu (Bolsista de iniciação à docência) e Ingrid Fiuza Costa Barbosa (Supervisora Pibid).
“O Peixinho Chico e o Girino Jiló: uma experiência de construção do saber na Escola Municipal Mestra Maria Firmina em São Fidelis- RJ” - Ester Figueiredo, Jessica Ferreira Rangel, Juliana Ramos Montes, Mara Rubia de Souza e Rosiane Barreto R. Barbosa (Bolsistas de iniciação à docência)
“O Projeto Construindo o aprender na Escola Municipal Mestra Maria Firmina em São Fidelis-RJ” - Jessik Pontes da Silveira Souza, Paula Cris Bernardina Gomes, Thays Mota de Moura (Bolsistas de iniciação à docência)
“O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o subprojeto “Construindo o aprender” na Escola Municipal Elvidio Costa- São Fidelis-RJ” – Carla Alves Francisco Ferreira, Weliana Menezes Oliveira e Vanda Lucia Peixoto Silveira de Souza (Bolsistas de iniciação à docência)
“A educação e as diversidades: uma experiência do pibid na Escola Municipal Amalia Soares de Almeida” – Irani Barcelos e Flavia Machado Rodrigues (Bolsistas de iniciação à docência)

Fonte: ISEPAM (2012; 2017; 2015)

A maioria desses trabalhos, conforme pode se observado, se constitui em relatos apresentados por bolsistas ou grupo de bolsistas e supervisores, na intenção de trocar experiências, apresentar recursos e ações didático-pedagógicas que tiveram êxito e também desafios no processo de iniciação docente.

Os trabalhos apresentados externamente como **comunicação oral** foram levantados a partir de dados contidos nos Relatórios de Atividades de 2014 a 2017, como também em registros analisados no próprio campo de pesquisa, o CENAPP. Tal investigação deu suporte à elaboração de uma tabela que apresenta a participação em eventos fora do ISEPAM sendo encontrado expressiva quantidade, tratam-se de participações em encontros científicos em outras instituições dentro da cidade de Campos dos Goytacazes, outras cidades do Estado do Rio de Janeiro como também em outro Estado.

Tabela 2 – Quantitativo e identificação de trabalhos apresentados em eventos externos sobre o Pibid/ISEPAM.

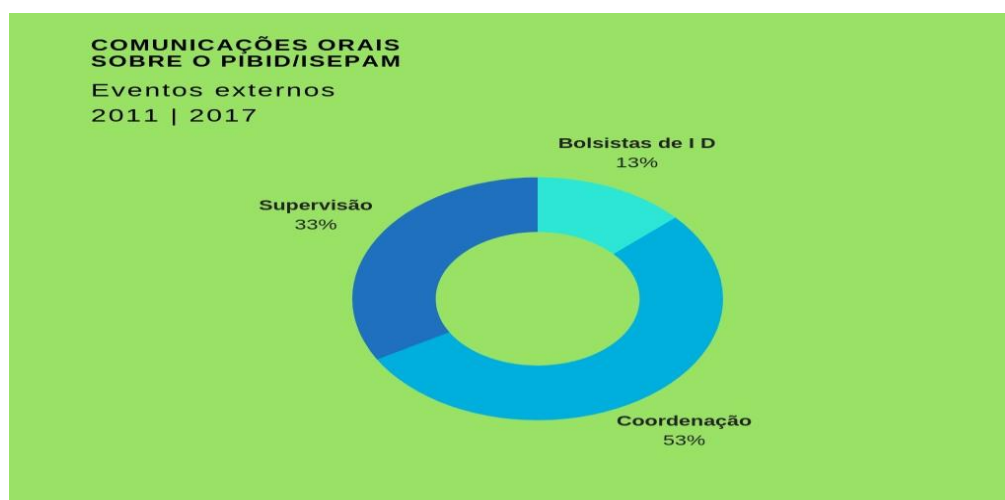
	Título/ Evento	Ano
1	“Pibid/ISEPAM – construindo o aprender: uma possibilidade de alfabetizar letrando pela ludicidade” Eliane Pereira da Costa – CAIS (CONGRESSO ACADEMICO DOS ISNTITUTOS SUPERIORES) – FAETEC/DESUP	2012
2	“Prática docente: reflexões sobre o Pibid/ISEPAM” Euzilene dos Reis Ferreira ISEPAM; Eliane Pereira da Costa; Dhienes Charla Ferreira. COLÓQUIO INTERDISCIPLINAR DE COGNIÇÃO E LINGUAGEM: EDUCAÇÃO, TRABALHO E IDENTIDADE – UENF	2014
3	“O Programa institucional de bolsa de iniciação a docência (PIBID) no ISEPAM: contribuindo na formação de professores no século XXI.” Josete Pereira Peres Soares II CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	2015
4	“A escola como espaço de co-formação: um estudo de caso do projeto “construindo o aprender” do CENAPP/Pibid no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, e seus impactos na formação docente.” Mikelly Moraes de Abreu / Ingrid Fiuza. V SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ - A LDB E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS 20 ANOS DEPOIS	2016
5	“O Coordenador de Área do Pibid/ISEPAM.” Paula Silvianna e Mirian Araújo. IV SEMANA DAS LICENCIATURAS DO IFF - ENSINAR E APRENDER ESSE DESASSOSSEGO.	2016
6	“O Pibid/ISEPAM e os diálogos entre formação e prática docente, pesquisa e extensão.” Ingrid Fiúza, Paula Silvianna e Mirian Araújo. IV SEMANA DAS LICENCIATURAS ENSINAR E APRENDER ESSE DESASSOSSEGO.	2016
7	“O PIBID no ISEPAM: o desafio inicial na sua implantação e o sucesso alcançado na sua continuidade”. Josete P. P. Soares Paula Silvianna e Mirian Araújo. XII CONGRESSO LATINOAMERICANO DE HUMANIDADES	2016
8	“O Pibid e o Isepam: uma parceria que deu certo.” Josete P. P. Soares, Paula Silvianna e Mirian Araújo. VI ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS (ENALIC). V SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, Curitiba- Paraná	2016
9	“O Pibid no ISEPAM” - Mirian Araújo (Coordenadora de Área), Ingrid Fiuza, Sulamita Vigilio. Seminário Municipal de Política e Gestão da Educação. Campos dos Goytacazes	2016
10	“O Coordenador de Área e o Pibid/ISEPAM: análises de um percurso” – Josete P. P. Soares, Paula Silvianna e Mirian Araújo. XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE	2017
11	“Espaço escolar e Formação de Professores, novas interações: o ISEPAM da prática centenária de formação para o magistério a atual vinculação a um programa de iniciação à docência.” Ingrid Fiuza. VI SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE-RJ XIII ENCONTRO REGIONAL DA ANFOPE “O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE”	2017
12	“A Iniciação à Docência no contexto das Políticas Públicas de Formação de Professores: trajetória, desenvolvimento e impactos do projeto institucional PIBID/ ISEPAM” - Ingrid Fiuza, Leandro Pinho Garcia - IX CONGRESSO FLUMINENSE DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA- CONFICT – II CONGRESSO FLUMINENSE DE PÓS-GRADUAÇÃO	2017

12 trabalhos

Fonte: Elaboração da própria autora a partir de análise documental

Dentre as apresentações acima citadas, 04 foram publicadas nos anais dos eventos na modalidade de **artigos científicos**, tendo sido 11 o número das que foram publicadas nos anais em forma de **resumo**. Observou-se que a maior parte das produções são elaboradas pela coordenação de área e Institucional, sobretudo, pela equipe que assumiu a partir do ano de 2014 que, ao participar dos eventos acadêmicos, tem apresentado o trabalho que vem sendo realizado na parceria entre o ISEPAM e o Pibid, conforme pode ser observado no gráfico:

Figura 8: Percentual de trabalhos acadêmicos sobre as experiências no Pibid/ISEPAM apresentados entre os anos de 2011 a 2017 em eventos externos, divididos pela função exercida pelo apresentador.



Fonte: Elaboração da própria autora

No que se refere à modalidade de **Trabalho de conclusão de curso (TCC)**, esta se trata de exigência para conclusão do curso de Pedagogia do Instituto. A temática do Pibid/ISEPAM aparece nessas produções, seja demonstrando uma compreensão dos fatores internos dessa parceria, como também apresentando questões que envolvem as práticas desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência e, ainda, análises das funções e atuação dos integrantes do próprio Pibid/ISEPAM, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 5 – Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Pedagogia do ISEPAM que abordem a temática do Pibid em vigência no Instituto.

Títulos dos trabalhos de conclusão de Curso	Ano de defesa
“O Pibid e o Projeto Construindo o Aprender: uma proposta educativa transpondo barreiras.” Autor: Eloísa Sandra Castelar dos Santos. / Orientador: Mirian Carvalho de Araújo	2015
“O projeto PIBID/ISEPAM: Construindo o aprender, uma alternativa de melhoria do aprendizado da leitura e escrita no município de Campos dos Goytacazes/RJ.” Autor: Márcia Valéria Peixoto. Orientador: Mirian Carvalho de Araújo	2016
“Os desafios no processo de reconhecimento, estabelecimento e manutenção do “Projeto Construindo o Aprender” PIBID/CAPES no ISEPAM” - Autora: Tayná da Silva Neto Caetano / Orientador: Mirian Carvalho de Araújo	2017
“Estágio Curricular e Pibid: uma articulação teoria e prática no ISEPAM?” Autor: Edivana Maria Velasco Nogueira / Orientador: Josete Pereira Peres Soares	2017
“Avaliação no 3º ano escolar: Uma experiência no contexto do bloco alfabetizador e do Pibid na escola Municipal Mestra Firmina, São Fidélis–RJ.” Autora: Jessik Pontes da Silveira Souza / Orientadora: Mirian Carvalho de Araújo	2017
“Dificuldades de Aprendizagem na leitura e na escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental: A intervenção Psicopedagógica” Autora: Eliana Gomes de Abreu / Orientadora: Mirian Carvalho de Araújo	2017

Fonte: Elaboração da própria autora a partir de análise documental em ISEPAM (2015; 2016;2017).

É importante destacar que metade destes trabalhos já concluídos, são de autoria de alunos não bolsistas, o que deixa vestígios sobre a significância do Programa dentro do ISEPAM, apresentando a forma como é percebido pelos sujeitos da comunidade escolar que tem acesso ao laboratório onde as práticas são desenvolvidas, no período de estágio supervisionado ou mesmo percepção das ações dentro do Instituto e contato com os colegas bolsistas de iniciação à docência.

A pesquisa apontou que o interesse em abordar a vigência do Pibid no ISEPAM vem aumentando. Tal afirmativa é possível devido o levantamento realizado sobre o último Relatório enviado a CAPES referente às ações do ano de 2017. Foi possível identificar o tema em questão nos trabalhos, dessa modalidade, em andamento.

Quadro 6 –Projetos em andamento de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Pedagogia do ISEPAM que abordam a temática do Pibid em vigência no Instituto

Títulos de Trabalhos de Conclusão de Curso em andamento
“O Pibid e seus impactos na formação de licenciandos em Pedagogia no ISEPAM: um olhar a partir do subprojeto Construindo Aprender na Escola Municipal Amalia Soares de Almeida em São João da Barra/RJ”. Aluna: Thais Barboza
O Sub-Projeto "Construindo o aprender" PIBID e seus impactos nas escolas do Município de Campos dos Goytacazes. Início: 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. Aluna: Carla Cristina Monteiro. Orientação: Mirian Carvalho de Araújo
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: uma análise entre a formação inicial e o PIBID. Início: 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Aluna: Maria Aparecida da Cruz Ferreira do Nascimento. Orientação: Mirian Carvalho de Araújo
A conquista da aprendizagem: um estudo de caso. Início: 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Aluna: Orientação: Heloisa Rosa Crespo Vianna. Mirian Carvalho de Araújo
Da implantação às ações do subprojeto "Construindo o Aprender" no CAP/ISEPAM. Início: 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. Aluna: Valesca Mendes Vieira. Orientação: Mirian Carvalho de Araújo
O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA 1ª ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de caso. Início: 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. Aluna: Alcinea Chagas Gomes. Orientação: Mirian Carvalho de Araújo
Escola, família e a aprendizagem escolar: uma reflexão sobre a ação do Pibid no CAP/ISEPAM. Início: 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. Aluna: Joyce Fernandes de Souza Furriel. Orientação: Mirian Carvalho de Araújo
O Pibid no Isepam. Início: 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. Aluna: Dalva Maria Viana da Silva. Orientadora: Paula Silvianna Muniz Figueiredo
Refletindo sobre o papel dos voluntários no PIBID. Início: 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Curso de Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. Aluno: João Paulo de Oliveira Paula. Orientadora: Carla Patrícia Quintanilha Corrêa
O Professor Supervisor do PIBID. Início: 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Curso de Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. Aluna: Patrícia de Souza Gomes Lima. Orientadora: Carla Patrícia Quintanilha Corrêa
“O Projeto Construindo o aprender PIBID/ISEPAM: avanços e desafios em cinco escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes – RJ” (Sem identificação no Relatório de atividades de Aluno e orientação)
“Desafios do subprojeto em alfabetização e letramento no ISEPAM: uma trajetória pelo reconhecimento e manutenção do Pibid” (Sem identificação no Relatório de atividades de Aluno e orientação)
“A conquista da aprendizagem: um estudo de caso na experiência do Projeto Construindo o aprender no ISEPAM” (Sem identificação no Relatório de atividades de Aluno e orientação)
“O atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem pelo projeto Pibid” (Sem identificação no Relatório de atividades de Aluno e orientação)

Fonte: Elaboração da própria autora a partir de análise documental em ISEPAM (2017).

Tais trabalhos estão sendo orientados tanto pelos Coordenadores do Programa no ISEPAM quanto por professores do quadro docente do curso de Pedagogia. Observamos nessa dinâmica o envolvimento da educação básica, concentrada, especificamente, nas séries iniciais do ensino fundamental, área de atual do Projeto Institucional, e a presença e orientação de professores da Licenciatura que, imersos na escola, refletem sobre as ações desenvolvidas, cunhando as relações entre teoria e prática.

É possível afirmar então, que o Programa tem sido espaço de reflexão sobre a formação docente, oportunizando aos envolvidos a prática da pesquisa, o que enriquece as perspectivas e o desempenho da docência, contribuiu para a articulação entre teoria e prática e reflete sobre a qualidade das ações acadêmicas no ISEPAM. Esta visão pode também ser confirmada pelos relatos dos sujeitos da pesquisa que apontam o Pibid como enriquecedor do currículo do futuro docente que atua como bolsista de iniciação à docência, mas esta experiência formativa também se estende aos demais agentes do Programa, os supervisores e coordenadores que encontram nesta experiência oportunidades de aperfeiçoar a prática da pesquisa.

C2 - E na minha prática também como professora no ensino superior, compartilhar essas vivências trazidas pelas meninas no campo e meninos do campo também trouxe mudanças, porque eu tinha agora novas experiências, não somente as minhas experiências, mas as experiências de outros com os quais eu lidava e que traziam vivências distintas do campo e de uma metodologia aplicada. Foi necessário, quando eu assumi a coordenação, me debruçar na metodologia, na teoria que estava sendo desenvolvida. Porque ao entrar, respeitamos o subprojeto que estava posto, nós não substituímos nada, nós demos continuidade buscando apenas acrescentar, melhorar, aperfeiçoar, mas não retirar de cena aquilo que tinha sido já desenhado como teoria e como metodologia. Então, como se tratava de algo, embora eu tivesse atuado com alfabetização durante uns 10 anos da minha vida profissional, eu nunca tinha atuado naquela metodologia e nem me debruçado em Emilia Ferreiro, em Ana Teberosky, trabalhar a hipótese de leitura e escrita do jeito que o subprojeto trabalha. Então, foi necessário que eu lesse, que eu pesquisasse, que eu ouvisse, que eu tivesse essa escuta sensível. Eu precisei desenvolver isso para perceber com os já atuantes, com aqueles que estavam anteriormente no projeto, como isso se dava, como é que eu poderia trazer para aquilo que já estava sendo desenvolvido a minha vivência e o meu olhar também, então foi necessário, a minha formação precisou ser aquecida de conhecimento, para que eu também atuasse com elas e isso acabou chegando à minha sala de aula também, as discussões, as vivências, tudo isso.

C2 - Então, desde o tempo em que eu passei a trabalhar na coordenação de área, a necessidade de coletar dados começou a me instigar muito. Organizar relatórios, perceber a trajetória do próprio programa historicamente dentro da instituição e a possibilidade de participar dos eventos acadêmicos no estado, fora do estado, representando e, nos encontros específicos sobre o PIBID, isso gerou um olhar também muito diferenciado em torno desse tema e o prazer em pensar e produzir artigos científicos dentro daquilo que nós estávamos vivenciando aqui, estimulando os alunos na orientação dos TCCs, isso é muito interessante porque muitos desses bolsistas chegam a nós e não tem ideia do que que eles vão construir enquanto trabalho final de curso, e estão ali com todos os dados nas mãos e não percebem que eles tem uma riqueza de informações disponíveis. E, trabalhar isso, despertar neles esse olhar, mostrar o caminho dessa pesquisa, mostrar o valor dessa construção acadêmica, estimulando que eles prossigam, isso, na minha vida profissional acadêmica, foi uma experiência extraordinária. Eu ainda tenho alguns que estão encerrando o TCC, e trabalhar isso com eles ao mesmo tempo que pra mim era uma fonte de pesquisa, porque eu tinha que me debruçar junto com eles pra coletar alguns dados ou para agrupar algumas informações que estavam meio soltas lá nos nossos arquivos, trabalhar isso e motiva-los e vê-los seguindo em frente, desejando crescer academicamente foi uma experiência prazerosa, de ganho na minha vida profissional.

C3 - A experiência do Pibid 1º me aproximou desse ambiente alfabetizador. [...] É assim, me aproximou também um pouco das políticas educacionais [...] É pelo Pibid ser uma política abriu meu campo de conhecimento pra essa área também. Então assim, o fato de escrever artigos sobre o Pibid, que é uma das exigências, né, nossa enquanto Coordenador de área, de escrever, participar de eventos. De é... Realizar os eventos... o primeiro evento que a gente realizou, pra mim foi um desafio muito grande, porque eu nunca tinha participando assim de uma realização de um evento pedagógico assim maior na Cidade, de convidar... de ter outras instituições lá dentro participando... É como coordenadora está cuidando desses detalhes tofinhos. Então assim, contribuiu muito pra isso.

C1 - Para os bolsistas com certeza, tanto que alguns fazem artigos para publicar, eles têm que escrever o relatório, então eles vão observando como a criança chegou, e agora como ela está, eles pegam as teorias educacionais e vão aplicando, vão vendo o resultado que dá, para eles com certeza, tanto que muitos fazem o TCC relativo ao PIBID, porque foram coisas que eles descobriram

BOLSISTA 1 - O que me chamou atenção... o que mais me fez ficar curiosa e querer pesquisar, foi justamente essa questão da leitura e da escrita por que na faculdade eu não estudei como aqui... na verdade nós aprendemos de uma forma... não tão aprofundada, essa coisa da leitura e da escrita. Então eu tive necessidade de me aprofundar nesse tema, de ler mais sobre isso para poder entender os níveis como eram, nós aprendemos aqui, mas eu queria mais eu queria entender melhor, eu queria saber qual era a fonte, ler mais a Ana Teberosky mesmo e essa foi a leitura que eu mais procurei durante esse tempo que eu estava aqui foi essa coisa dos níveis da escrita de comparar as

pessoas que falavam dos níveis de um jeito e pessoas que falavam de outro, pessoas que acrescentavam o nível ortográfico, foi esse o assunto que eu mais tive vontade e necessidade de pesquisar.

BOLSISTA 1 – [...] mas o interessante da escrita aqui nesse contexto eram relatórios, uma escrita mais formal, você não podia falar sobre o aluno de qualquer forma, você tinha que usar sempre os termos mais apropriados dentro dessa parte e isso me ajudou por que até hoje eu faço relatórios [...]

No entanto, apesar da compreensão da existência de processos formativos para pesquisa docente dentro do Pibid/ISEPAM, fica evidente que nem todos os bolsistas possuem uma noção clara sobre essa formação, de que ela acontece da forma como acontece, não identificando nas oportunidades diárias este incentivo.

BOLSISTA 2 - Não, não sei, não posso te dizer que não houve incentivo, porque as coordenadoras e supervisora sempre estavam mostrando material diferente para nós, livros, falando sobre alguma novidade, alguma pesquisa nova que saiu, alguma coisa assim, mas necessidade, pelo menos para atuar, não. Então eu nunca pesquisei por esta razão. Nunca tive real necessidade de pesquisar e o suporte que eu já tinha era suficiente para mim.

C 1 – [...] muitos desses bolsistas chegam a nós e não tem ideia do que eles vão construir enquanto trabalho final de curso, e estão ali com todos os dados nas mãos e não percebem que eles tem uma riqueza de informações disponíveis. E, trabalhar isso, despertar neles esse olhar, mostrar o caminho dessa pesquisa, mostrar o valor dessa construção acadêmica, estimulando que eles prossigam, isso, na minha vida profissional acadêmica, foi uma experiência extraordinária.

Conclui-se que o Pibid é uma política educacional, voltada para o campo da formação de professores que tem projetado o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert no cenário acadêmico-científico. Os indícios desse processo formativo para pesquisa podem ser percebidos no crescente número de produções acadêmico-científicas elaboradas por integrantes do Pibid/ISEPAM, acima apresentado, é legitimado pela fala dos sujeitos entrevistados.

3.7 Interfaces de políticas educacionais: o desenvolvimento do Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM e seus encontros com o PNAIC

Conforme já apresentado anteriormente, os processos formativos que envolvem as ações de iniciação à docência no Pibid/ISEPAM são desenvolvidas mediante as propostas e norte teórico-metodológico do Sub-projeto “Construindo o Aprender”, voltado para a

alfabetização de crianças, com proposta de ação pedagógica em alfabetização e letramento com fundamento nas perspectivas construtivistas de Ferreiro; Teberosky (1984) considerando as formas de pensar a escrita pelas próprias crianças, percebidas por meio das sondagens de escrita espontânea, para identificação de nível ou hipóteses que indicam o ponto de partida e subsidia a avaliação diagnóstica.

O subprojeto "Construindo o aprender" propõe um combinado metodológico numa didática de alfabetização e letramento. E sobre o tema Magda Soares (1998, p.47) destaca que embora sejam duas ações distintas, não são inseparáveis: "o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado" [...] o subprojeto "Construindo o aprender" já apresenta uma proposta de intervenção inicial direcionada às habilidades de leitura e escrita, entendendo ser esse um gargalo da aprendizagem escolar em nível nacional. Tudo isso constitui elemento formador na construção da identidade docente na experiência desses licenciandos (ARAÚJO et al, 2017, p. 9188; 9195).

Ao ter um trabalho direcionado para alfabetização, o Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM acena um encontro com as propostas do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), lançado pelo Ministério da Educação em 2012. Trata-se de uma política que envolve a formação continuada de professores das redes públicas de educação, figurada num compromisso formal assumido pelo Governo Federal, estados, universidades, e municípios que têm como meta alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

Sobre esta política destacamos do documento "Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental" algumas colocações que foram feitas por Alferes; Mainardes (2014) que além de explicitarem os eixos de atuação do PNAIC apontam também sua conexão com outras políticas nacionais de alfabetização. Trata-se de um chamado do MEC para um esforço colaborativo de toda comunidade escolar para o cumprimento da meta 5 do PNE, que visa assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

O documento possui também pontos em comum com o Programa Pró-Letramento (2007). [...] entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. No alfabetizar letrando é importante que a

escola, pela mediação do professor proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos, tais como bilhetes, poemas, piadas, músicas, etc. As práticas de leitura devem ser introduzidas desde o primeiro ano e trabalhadas sistematicamente e consolidadas durante todo o tempo. (BRASIL, 2007b). Além da relação com o Programa Pró-Letramento, destaca-se que o documento “Direitos de aprendizagem na alfabetização” está estreitamente articulado ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, lançado pelo MEC em novembro de 2012, o qual teve a adesão de 5.240 municípios e dos 27 estados da federação. O documento de apresentação do PNAIC assume que nos anos iniciais do Ensino Fundamental a tarefa básica é ampliar o universo de referências culturais das crianças e contribuir para desenvolver e aprofundar suas práticas de letramento. (BRASIL, 2012a). [...] (ALFERES; MAINARDES, 2014, 244).

Conforme noticiado no site da Prefeitura de Campos dos Goytacazes em 04 de fevereiro de 2013, a adesão ao PNAIC ocorreu neste mesmo ano. A Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ é a responsável pela formação pedagógica, que é organizada por uma equipe de formadores que ministra o curso dos orientadores de estudos no polo da cidade, que por sua vez, ministram o curso para os professores alfabetizadores.

No entanto, o subprojeto conta, desde o início, com a colaboração de uma professora que atua da rede municipal de educação da cidade de Campos dos Goytacazes, e a partir de 2015 ela passa a ser integrante desse Programa Federal de alfabetização, na função de professora alfabetizadora. Concomitantemente, vem exercendo ações de docência no ISEPAM desde 2012, em regime de contrato temporário séries iniciais do ensino fundamental, onde também participa como voluntária desde o ano de 2008, atuando no “projeto piloto” que deu origem ao projeto submetido a CAPES em 2009.

P1 - Quando eu iniciei, eu não era funcionária contratada pelo ISEPAM, eu entrei como voluntária mesmo para começar o trabalho no CENAPP de maneira mais metodológica, para que o Projeto tivesse uma metodologia mais aplicada. Aí eu entrei com esse propósito, tinham as orientações, [...] para os alunos voluntários para poder ter um eixo norteador, como eles iam começar? Com as atividades propostas com textos e daí todos textos formariam os jogos. E aí elas apresentavam as atividades a partir dos textos e aí formava de uma maneira mais informal, mas tinha um eixo norteador, e aí a partir desse trabalho lá no CENAPP eu orientava nas capacitações com as professoras da Educação Infantil, era uma parte mais teórica: o quê que era trabalhar com o lúdico? O quê que era alfabetizar e letrar? Era uma questão teórica, cada encontro eu ia mostrando quem era, qual era a proposta de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, então, em cada encontro eu mostrava em slides [...] trabalhar a literatura infantil no processo de alfabetização, e até então elas não tinham essa noção e queriam aprender. Já que era um

ambiente [...] para as alunas do Normal médio. De 2008 até 2012. Então entre 2008 e 2009 eu era ... (voluntária e sem vínculo institucional) até entrar como profissional mesmo, no processo seletivo que o contrato foi em 2012 [...] aí eu iniciei como professora do ISEPAM.

O Programa Nacional de alfabetização possui amplo diálogo com as práticas desenvolvidas pelo sobprojeto do Pibid/ISEPAM.

O PNAIC supõe ações governamentais de cursos sistemáticos de Formação de professores alfabetizadores, oferecidos pelas Universidades Públicas participantes da Rede de Formação, a disponibilização de materiais pedagógicos fornecidos pelo MEC, assim como um amplo sistema de avaliações prevendo registros e análise de resultados que induzem ao atendimento mais eficaz aos alunos em seu percurso de aprendizagem (BRASIL, 2012b). A alfabetização na idade certa e para todos é apontada no documento como uma tarefa a ser concretizada de forma urgente, em virtude da necessidade de garantir a plena alfabetização de todas as crianças. No documento, a alfabetização é considerada o maior e mais importante desafio que deve ser enfrentado como forma estratégica e decisiva para que ao final do ciclo de alfabetização, [...] todas as crianças estejam alfabetizadas e que consigam prosseguir na sua escolarização (ALFERES; MAINARDES, 2014, 244-245).

O Projeto Construindo o Aprender foi fruto de uma ação do laboratório de práticas pedagógicas do ISEPAM e remodelado para envio à CAPES na seleção iniciada em 2009, ou seja, 3 anos antes do lançamento do PNAIC. Como descreve Araújo et al (2017), desde 2010, em escolas parceiras e a partir de 2014 no Colégio de Aplicação do ISEPAM, as atividades do “Construindo o aprender” se desenvolvem da seguinte forma:

A partir dos encontros de capacitação e oficinas periódicas são desenvolvidas atividades diversificadas para apropriação da linguagem escrita, tendo como pressuposto teórico a psicogênese da língua escrita. O atendimento às crianças ocorre tanto em pequenos grupos, como de forma individualizada duas vezes por semana visando superar a “dificuldade de aprendizagem”. Isso possibilita que o bolsista de ID tenha oportunidade de compreender a complexidade do processo de apropriação da escrita e a necessidade de práticas de letramento, além da superação dos desafios quanto ao aspecto afetivo da relação professor aluno. [...] As sondagens fazem parte integrante da metodologia adotada como dado diagnóstico ao final de cada bloco de atividades desenvolvidas. A análise do grupo de sondagens é realizada a cada semestre, acompanhada por relatório individual dos alunos atendidos por cada bolsista (ARAÚJO et al, 2017, p. 9190).

Conforme seu relato, o vínculo de P1 na instituição se dá por conta do ISEPAM ter sido local de sua formação em Normal em nível médio em 1986, e seu parentesco com a Professora Eliane Costa, muito atenta e atuante nas questões sobre dificuldades no processo de alfabetização e na instrumentalização do trabalho docente nesse enfrentamento, oportuno pela natureza institucional do Instituto, que proporciona a formação e o campo prático de aplicação, onde podem ser percebidas tanto as potencialidades metodológicas como também as fragilidades formativas. P1 descreve que sempre contou com sua irmã em suas empreitadas pedagógicas e projetos.

P1 - [...] os encontros eram quinzenais [...] eu e Eliane nos reuníamos no CENAPP, onde nos encontros eram elaborados jogos com materiais de sucatas, para auxiliar no processo de alfabetização dos alunos com defasagem idade/série que eram atendidos pelo Projeto [...], que na época era chamado projeto Aconchego [...] a partir das atividades propostas visando o letramento e alfabetização com textos variados pra poder trabalhar a metodologia do Projeto, que é alfabetizar na perspectiva do letramento, que é embasado né, na Psicogênese, pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Com início de sua participação no PNAIC, a formação obtida passa a contribuir nas ações do “Construindo o Aprender” do Pibid/ISEPAM P1 é formadora principal nos encontros quinzenais de capacitação que fazem parte das ações formativas aos bolsistas de iniciação à docência desde o início das atividades do Projeto.

C2 - [...] o subprojeto de leitura e escrita na alfabetização e letramento, com base teórica, ele foi estabelecido pelo primeiro grupo que deu início às ações do Pibid aqui. Então, quando nós chegamos, os novos coordenadores de área chegaram, nós prosseguimos dentro da mesma linha teórica e dentro daquela estrutura de trabalho que já estava organizada. E essa estrutura basicamente funcionava de que forma? O coordenador de área junto como um professor alfabetizador que sempre atuou como voluntário promovia reuniões periódicas, quinzenais ou mensais, para trabalhar o cronograma das atividades que seriam desenvolvidas nas escolas campo.

Conforme revelado, P1 já desenvolvia um trabalho voluntário na instituição desde 2008, ingressando como profissional remunerada em 2012 por meio de um processo seletivo de contratação temporária organizado pela FAETEC. Em 2014, além de continuar à frente das capacitações quinzenais, P1 inicia um trabalho de orientação pedagógica junto com a então

coordenadora de área. A ideia era alinhar o trabalho desenvolvido pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental com a proposta pedagógica e teórica do Pibid, que foi visto como uma oportunidade de também contribuir com este segmento de ensino do Colégio de Aplicação, que havia sido incorporado recentemente como escola parceira do Programa.

P1 – Em 2014, que eu tive a experiência de, junto com Eliane, e a coordenação [...] tentar fazer um trabalho junto as professoras das séries iniciais do 1º ao 3º ano, para elaborar um plano de ação em conjunto com... um trabalho como é desenvolvido nas escolas atendidas pelo Pibid, realizando o mesmo Projeto e aí foi elaborado um projeto de... com as mesmas atividades diversificadas [...] Foi um ano bem produtivo, a gente tentou... Mas depois não pude ficar só atuando nessa parte, eu fiquei um ano no CENAPP com o grupo que atendia os alunos lá, pude participar mais de perto e com os professores, aplicava as sondagens com os alunos atendidos pelo CENAPP e com essa parte elaborando os projetos com o professores. E aí a gente na escola pode ter esse dinamismo com os professores tendo essa parte na escola, foi o único ano que teve essa participação maior dos professores com esse projeto. [...] O PNAIC tem contribuído [...] tem como desafio ensinar os alunos que apresentam dificuldades no processo de alfabetização e letramento, eles tem similaridades sim. [...] A proposta do PNAIC é trabalhar o lúdico, o letramento, alfabetização, tem sim sempre teve, mesmo antes do PNAIC [...] a gente já trabalhava com essa perspectiva né! Porque [...] eu estava sempre participando [...] de várias capacitações da Prefeitura e também trazia várias novidades para o Projeto, mesmo sem saber que era o PNAIC em si, né! [...] não deixava de trabalhar o lúdico [...] aí com frequência o PNAIC fez parte principalmente depois de 2015 [...]

Como resultado das dinâmicas pedagógicas estabelecidas no campo da prática e a inserção de P1 em outro Programa Federal, é possível afirmar que houve uma forma de entrosamento entre políticas, mesmo não se tratando de uma ação formalizada junto às instâncias federais responsáveis pela execução tanto do Pibid quanto do PNAIC, trata-se de um arranjo da própria prática do programa no ISEPAM que sendo instituição pública de educação compartilha dos dilemas referentes à alfabetização em nível nacional.

As múltiplas realidades dessas escolas refletem parte do quadro educacional brasileiro. Daí a proposta de integrar a dimensão lúdica ao processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita, sendo permeada por uma prática sócio-afetiva e diferenciada, pois os alunos atendidos, em sua maioria, apresentam baixa auto-estima e falta de apoio das famílias no processo de ensino-aprendizagem (ARAÚJO et al, 2017, p. 9192).

Conforme Ball e Bowe (Bowe et al., 1992) apud Mainardes (2006, p. 53), o contexto da prática é onde a política está propensa à interpretação e recriação e onde a política provoca

efeitos e conseqüências que podem representar mudanças, transformações e adaptações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação. Dessa forma, os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, dão a elas direcionamentos de acordo com suas vivências e demandas específicas ou gerais do contexto escolar.

Ao recriar e reinterpretar tais políticas os atores criam novas possibilidades de atuação. De acordo com as realidades postas, organizam estratégias. Nesse caso, podemos pontuar a inserção, nesse mesmo ano de 2014, da supervisora educacional da educação infantil e da coordenadora pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental do CAP/ISEPAM como Supervisoras Pibid. O propósito de integrar o trabalho pedagógico foi notório.

Nota-se, nesse caso, mais um impacto ou efeito não programado nos direcionamentos oficiais do Pibid, que passou, nesta instituição, a agregar elementos do PNAIC, e também propor uma dinâmica pedagógica própria, ligando estreitamente a política de alfabetização e a política de formação inicial de professores, propondo rotinas de formação continuada com expectativas de alcançar efeitos mais abrangentes. Tal delineamento é possível pela configuração e estrutura de um colégio de aplicação, onde já vem sendo construído um “esforço” de interação entre o professor formador do curso superior, o professor que está em formação e o professor em exercício. Nesse sentido, o espaço “pibidiano” promove um “encontro” que é mediado por agentes que o recriam, reinventam e interagem com outra política.

3.8 Contexto de estratégia política

Conforme Mainardes (2006), a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, dessa forma tal percepção só pode ser apreendida pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica.

Dessa forma, ao desenvolver os trâmites metodológicos exigidos por esta pesquisa nos deparamos com limitações do Pibid, sendo percebidas pela própria participação da

pesquisadora como também pelos depoimentos dos sujeitos entrevistados. Tal percepção fora endossada por trabalhos acadêmicos que sinalizam sobre os mesmos pontos de fragilidade desta política educacional de formação inicial docente.

Portanto, nossa intenção, ao discutir aqui as desigualdades ou ambigüidades produzidas no interior do desenvolvimento do Pibid no ISEPAM, tem a ver com o compromisso em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica, pois, conforme Mainardes (2006), o contexto da estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política, abstendo-se de um pragmatismo ingênuo,

sem pretensões redentoras. Todavia, com considerações lúcidas que sugiram o redimensionamento de estratégias mediante condições reais e considerações de aspectos macroestruturais.

3.8.1 Os percursos da concessão de bolsa de iniciação à docência: entre as demandas por maior abrangência e as realidades das licenciaturas

Muito já foi considerado até aqui quanto à representatividade do Pibid como uma importante política de formação inicial de professores no país. Conforme os dados previstos nos Relatórios de Gestão, elaborados anualmente pela CAPES, o Programa vem contribuindo para o reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da auto-estima dos futuros professores e dos docentes envolvidos, para a melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos e para a diminuição da evasão e crescimento da procura pelos cursos de licenciatura. Além de fornecer uma formação continuada aos professores supervisores das escolas públicas de ensino básico, também contribui para uma maior oferta futura de professores bem qualificados (CAPES, 2014, p. 73).

No entanto Paschoalino et al (2014) salientam que, apesar da identificação de que o Pibid tem apresentado perspectivas de mudanças qualitativas na formação inicial e continuada de professores, o Programa ainda não tem atendido ampla parcela dos licenciandos brasileiros., No entanto, tal abrangência demanda tempo, novos investimentos e/ou iniciativas para esta política, que está também condicionada a ditames e orientações de governo.

Nos relatos extraídos por meio das entrevistas, é unânime a consideração da pouca abrangência de oferta de bolsas de iniciação à docência do Pibid como um ponto falho. Fica evidente que os agentes envolvidos consideram que a experiência do Programa deveria ser extensiva a todo aluno de Licenciatura, que por se tratar de um elemento impar na formação docente. As falas também expressam em números a representatividade de alunos bolsistas dentro da instituição pesquisada.

C2 - Nós já tivemos mais de 100, 120 bolsistas passaram pelo programa. Então, esses mais de 120, embora gostaríamos que fosse muito maior, porque já chegamos a 800 alunos entre os que estavam concluindo, num total de vinte e uma turmas por semestre, então, você ter apenas 120 bolsistas passando pelo programa de 2010 até aqui é um quantitativo mínimo nesse contingente. [...] acho que poderia ter concedido a nós um número maior [...]

C1 - É insuficiente. A gente já teve 60 alunos, hoje a gente tem 28 bolsas, então é muito pouco para a quantidade de alunos que a gente tem. [...] todo licenciando deveria passar por algum tipo de programa em que ele pudesse aplicar, ou ver, a teoria sendo aplicada, até mesmo para ele ter a possibilidade de desistir, ou não, da docência enquanto ele ainda está no curso [...]

BOLSISTA 2 - o Pibid é a porta para a sua experiência do que você viu na teoria, na prática, de um jeito igual ou diferente, porque nem sempre é igual, mas é de extrema importância. Para muitas pessoas é o primeiro contato. [...] E em nível nacional eu acredito que seja de extrema importância também porque todas as pessoas que iniciam o curso deveriam ter essa experiência para saber como é, para ter certeza se é aquilo mesmo, se elas estão certas do que estão cursando, que também é uma forma de você avaliar a sua prática.

No sentido de buscar entender melhor as questões que envolvem demanda e possibilidades de ampliação, traçamos um percurso de concessão de bolsas de iniciação à docência pela CAPES para dimensionar a oferta e fazer um cruzamento com dados estatísticos sobre quantitativo de alunos das licenciaturas do país. Para tal utilizamos as referências dos Relatórios de Gestão da CAPES elaborados entre os anos de 2008 a 2018, e ainda dados do Censo da Educação Superior de 2017.

Tabela 3: Quantitativo anual de concessão de Bolsas de Iniciação à Docência pela CAPES

<i>Ano</i>	Quantidade de Bolsa de Iniciação à Docência
2008	2.0326 Bolsas de ID
2009	8.882 Bolsas de ID
2010	13.649 Bolsas de ID
2011	24.175 Bolsas de ID
2012	40.092 Bolsas de ID
2013	Manteve o quantitativo de 2013 – e indica a previsão para 2014 - 72.845 Bolsas de ID
2014	O relatório não apresentou o quantitativo específico da modalidade de Bolsa de ID
2015	O relatório não apresentou o quantitativo específico da modalidade de Bolsa de ID
2016	O relatório não apresentou o quantitativo específico da modalidade de Bolsa de ID
2017	O relatório não apresentou o quantitativo específico da modalidade de Bolsa de ID

Fonte: Elaboração da própria autora com base em análise em CAPES (2008; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018).

Iniciamos nosso levantamento no ano de 2008. Devido o Programa ter suas ações efetivadas neste ano O resultado do edital e consequentes convênios no ano seguinte. O levantamento acima dá indícios de uma expansão expressiva que já é percebida pela agência de fomento federal desde 2010.

Também há que se considerar que o Pibid é um programa novo [...] e já representa o segundo maior volume de recursos no que se refere a programas de bolsas da CAPES. Ressalte-se, ainda, que na graduação muitos professores não tinham experiência de trabalho com a CAPES, tendo sido o Pibid seu primeiro projeto institucional fora do âmbito da docência. A CAPES considera que a experiência adquirida nesses dois anos pelas 124 IES participantes e o trabalho de padronização de procedimentos técnico administrativos deve contribuir para elevar o desempenho da execução orçamentária (CAPES, 2011, 153).

O relatório de 2011 indicou que o Pibid, de fato, alcançou o número de 30.006 bolsas (incluindo as modalidades de ID, de Supervisão e Coordenação de Área e Institucional) concedidas e extrapolando a previsão de meta física. As bolsas concedidas representam o teto

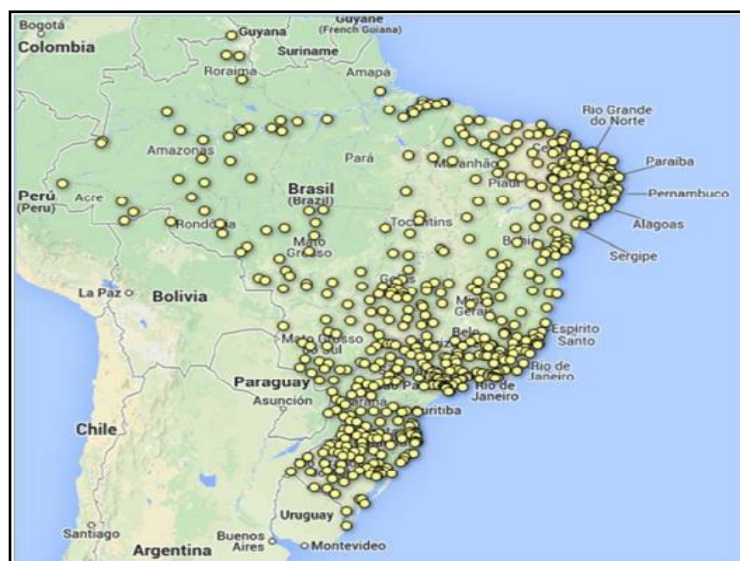
das IES que é determinado por ocasião da avaliação do projeto institucional, feita por comissão de especialistas ad hoc. A concessão de bolsas é correlacionada com o orçamento e uma Instituição de Ensino Superior não pode solicitar à CAPES bolsas além do que foi aprovado pela comissão (CAPES, 2011, p. 173).

O boa aceitação do programa e o crescimento acelerado do mesmo tem gerado um volume muito grande de trabalho na operacionalização do Pibid. [...] a falta de pessoal é o principal fator restritivo à maior agilidade, uma vez que todos os processos relativos à formulação, implantação, acompanhamento e avaliação do programa, em toda a sua complexidade e abrangência, são feitos por uma equipe de cinco servidores da CAPES e dois estagiários. A orientação do MEC para ampliar o Pibid para 45.000 bolsas em 2012 e o acompanhamento qualitativo do programa aumentam a necessidade de informatização dos processos, em especial o de prestação de contas, e de redimensionamento da equipe (CAPES, 2011,172).

O crescimento do programa induziu a revisão de todos os processos internos,” bem como as normativas e as orientações para as instituições parceiras de modo a auxiliá-las no gerenciamento dos projetos apoiados pela Capes e otimizar o trabalho” (CAPES, 2014, p. 75). Diante da expansão, a Portaria 96, de 18 de julho de 2013, traz novo regulamento ao Pibid, que fora efetivamente, consolidado em 2014, quando a vigência das propostas tiveram início. O objetivo foi ressaltar os aspectos pedagógicos do Pibid e prepará-lo para expansão que ocorreu no final de 2013 (CAPES, 2014, p. 74).

A figura abaixo demonstra a presença do Programa em instituições de ensino superior no território brasileiro, e indica a capilaridade do Pibid em sua expansão com abrangência, nesse período, em quase todo país.

Figura 9: Capilaridade alcançada pelo Pibid em IES no território brasileiro

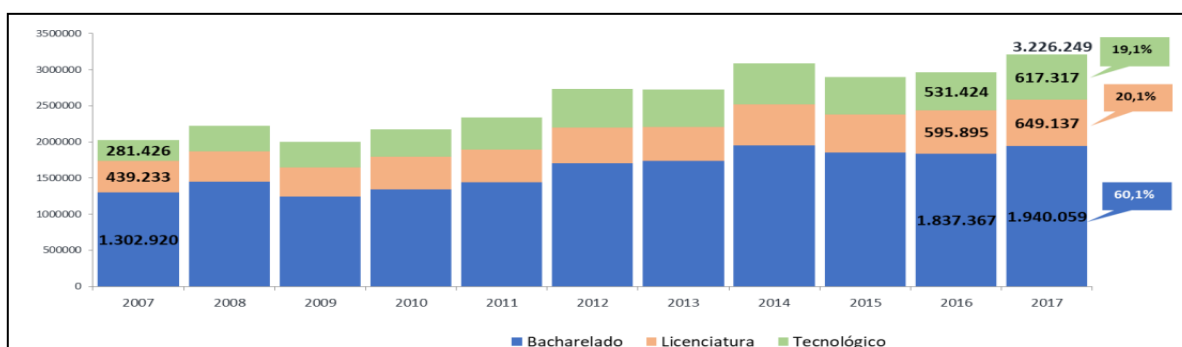


Fonte: Extraído de CAPES/DEB (2013, p. 87).

Observamos mais claramente as limitações do Programa quanto à ideia de concessão de bolsas a todos os licenciandos do país. Embora tenha alcançado um número expressivo e, mais adiante, um recuo de crescimento, devido a CAPES está propensa a condicionalidades orçamentárias. Desse modo, o que deve ser repensado para prover aos licenciandos que ficam excluídos da experiência “pibidiana”, é o próprio curso, de forma que a iniciação docente possa estar vinculada a um projeto integrador.

Quando nos empenhamos em pensar sobre essa ampliação ou integração é preciso considerar o panorama geral da licenciatura com dados que informem sobre a licenciatura no quadro da formação superior do país, para se pensar possibilidades diante da realidade de alunos ingressantes nos cursos dessa natureza.

Figura 10- Gráfico de números de ingresso em Cursos de Graduação, por Grau Acadêmico 2007-2017.



Fonte: Extraído de INEP, 2017

Desse modo, podemos perceber que a licenciatura, mesmo diante de uma crescente, ainda ocupa menor posição no quesito de alunos ingressantes. Não muito diferente do ingresso em Cursos Superiores Tecnológicos, mas extremamente contrastante em relação ao Bacharelado, esta é uma realidade histórica que é gerada pela pouca atratividade pela profissão docente no Brasil.

Sobre o gráfico, ainda podemos destacar um aumento no número de ingressantes nas licenciaturas, se compararmos os anos de 2007 e 2017, observamos uma duplicação do ingresso. Poderíamos supor que este aumento pode ter ligação, entre outras ações e programas, com um dos objetivos propostos pelo Pibid que prevê incentivo a formação de professores para educação básica trazendo maior atratividade para estes cursos. No entanto, não encontramos nenhum estudo que aponte para essa questão, e o que ainda pode inviabilizar tal afirmação é o fato do quantitativo de bolsas de iniciação à docência concedidas diante do quantitativo de ingresso, que se pensarmos o maior volume de bolsas concedidas foi o de 72.845 (setenta duas mil oitocentas e quarenta e cinco) em 2014, que mesmo diante do menor ano de entrada em licenciaturas com 281.426 (duzentas e oitenta e um mil, quatrocentas e vinte seis) ingressantes em 2007, não abrangeria nem a metade destes. Nesse sentido, não é possível afirmar sobre impactos do Programa no ingresso desses cursos, mas sim como fator de peso na permanência dos licenciandos bolsistas em suas licenciaturas.

É importante ressaltar que este adendo se refere a uma conjectura que, obviamente, para uma conclusão, necessitaria de estudo mais detalhado e a consideração de outros dados. Mas a linha de pensamento nos auxilia sobre a compreensão da proporção de bolsas do Pibid

em sua oferta a licenciandos. Isso indica que, de acordo com a trajetória e limitações na concessão de bolsas de ID, o Programa no formato atual, não consegue cobrir todos os licenciandos no país. Para isso o Pibid deveria compor a própria estrutura da licenciatura, incorporado de modo articulado ao estágio supervisionado, isso que demandaria entre outros esforços o envolvimento de outras agências governamentais e aumento de orçamento para esta finalidade.

3.8.2 O Pibid e o cenário político atual: instabilidades do Programa e a (des)articulação com outros projetos de formação docente

A necessidade de enfrentamento das fragilidades postas na licenciatura, tem encaminhado algumas ações políticas que, conforme análise já apresentada no primeiro capítulo, são aqui interpretadas considerando-se o contexto de formulação e agendas decorrentes dos ditames neoliberais, não há intenção de invalidação do Pibid e seu papel fundamental na concretização da função social da universidade e na superação de um distanciamento histórico entre universidade e escola. Mas sim, subsidiar uma análise crítica e realista de sua de sua positividade, como também suas limitações diante de um cenário político instável.

Nesse sentido, é possível perceber que o campo educacional, no qual o Programa em questão está inserido, vem acompanhando a tendência das políticas sociais no Brasil marcadas por ações focais.

A educação, como uma das mais relevantes manifestações de políticas sociais, assume, nesse contexto de reforma a que se assiste nos países latino-americanos, um caráter dual e contraditório. Ao mesmo tempo em que se afirma como uma política social de caráter universal – a ampliação da escolaridade e o crescimento do contingente de alunos atendidos nos sistemas e redes públicas, na maior parte dos países deste sub-continente, é um indicador desta tendência –, tem sido orientada também pela lógica da focalização (OLIVEIRA, 2005, p. 35).

Sobre esta tendência, podemos também situá-la na problematização feita sobre a insuficiência de abrangência de bolsas de iniciação à docência, o que ecoa nas vozes dos sujeitos ativos no Programa, que indicam a necessidade de ampliação de bolsas nessa modalidade, que, nesse caso, figura-se como uma experiência essencial para todo aluno de

licenciatura, não apenas como privilégio de poucos e que além disso, tem encontrado alguns entraves no que concerne a instabilidades políticas deste tempo, tornando instável a permanência do Programa.

BOLSISTA 1 - Não o projeto... Eu acho que no geral eu gosto, é bom, a falha que eu acho é a pessoa não saber se vai ter uma continuidade, por que ficou muito incerto o recebimento das bolsas e os alunos precisam dessa bolsa, acho que tinha essa necessidade.

C2 - Porque desde o ano de 2015, a cada semestre estávamos vivendo sob o impacto da suspensão do programa. A ameaça constante: “não, ele não permanece”. Então, os fóruns foram criados, os debates em rede nacional através de grupos que foram criados em que os coordenadores institucionais foram inseridos, todos eles passaram a fazer parte dessas discussões. Então, esses fóruns de debate foram muito significativos para que o programa não deixasse de existir. E chegou ao final do ano e a gente de fato recebeu a palavra final: “não existirá mais”. Então, essa instabilidade da manutenção do programa traz um sentimento muito negativo em todo grupo, todos os sujeitos que atuam, porque você trabalha sem certeza de continuidade e isso acomete a sua espontaneidade, a sua motivação [...] A incerteza da permanência no programa, a incerteza de que eu posso contar com isso no mês seguinte, isso afeta em muito a ação desse bolsista que vive sobressaltado, além do próprio vínculo, da nossa parceria enquanto instituição com as escolas campo, com os segmentos. É uma situação muito desagradável.

O relato de **C2** revela as intempéries causadas pela possibilidade de encerramento do Programa que encontrou o ápice de tensão com a notícia de finalização de todas as ações e abertura de nova seleção com publicação da Portaria nº 46/2016, que previa um novo regulamento ao Pibid, que exigiria um remodelamento de diversos Projetos Institucionais de várias universidades, muitos em andamento desde 2009. Este fator motivou a mobilização dos integrantes do Programa, não só coordenadores, supervisores e estudantes bolsistas ID, mas toda uma comunidade acadêmica e escolar, que por meio de pressão popular, sobretudo pelo movimento lançado nas redes sociais, o “#ficapibid”, abaixo assinados e outras formas de manifestação, conseguiram cessar, pelo menos naquele momento, a reformulação que levou a revogação da Portaria em questão. Isso pode ser encarado aqui como um efeito inesperado do Programa, uma vez que, provoca o fortalecimento dos grupos do Pibid como atores políticos na defesa e negociação da política. Tal situação tem sua versão oficial emitida pela CAPES por meio do Relatório referente à Gestão do ano de 2016, que diz que:

Ao longo do ano fiscal de 2016 ocorreu um alinhamento entre as despesas contraídas e o orçamento disponibilizado para quitá-las. Esse processo de compatibilização orçamento/despesa decorreu de fatores externos e internos à Capes. No contexto externo foi aprovada a PEC 241, que limitou o crescimento dos gastos públicos à taxa de inflação do ano anterior. Esse cenário conduziu a um forte ajuste entre as despesas e o orçamento disponibilizado por diretoria ainda em 2016. A medida interna que contribuiu para o ajuste foi a retirada das cotas de bolsas ociosas em setembro de 2016 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência - Pibid, que permitiu que as cotas de bolsas concedidas passassem de 90.000 para aproximadamente 73.000 bolsas. Quando foi elaborado o orçamento para 2016 da DEB havia previsão de se reformular o Pibid e um interstício de 4 meses na execução do programa, o que permitiria um ajuste do programa dentro do orçamento disponibilizado. Por isso foi feita uma previsão de bolsas (48.324) bem inferior à concessão de bolsas (90.000). Porém fatores externos impediram que o programa fosse alterado, obrigando a Diretoria a retirar as cotas ociosas (CAPES, 2017, s/p.).

Conforme Oliveira (2005), trata-se de modelo de intervenção estatal fundamentado não somente na necessidade de ajustar e tornar mais eficiente o gasto social, mas, também, sob o pressuposto do primado do mercado como uma maneira extra política de resolver a organização social.

Dessa forma, um novo projeto contemplando a redução do Pibid foi noticiado em fins de 2017 e efetivou-se no encerramento de seus Projetos em 2018, mesmo diante solicitação do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID (ForPIBID) e das 318 mil assinaturas do abaixo-assinado solicitando à prorrogação do Programa pelo menos até o final da seleção dos novos projetos, protocolado em janeiro deste mesmo ano.

Assim, em março de 2018, é lançado pela CAPES o novo edital do Pibid, trazendo modificações ao Programa, tornando ação pontual a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica ainda na primeira metade do curso. Concomitantemente fora lançado o primeiro edital do Programa de Residência Pedagógica, que segundo as informações contidas na portaria que o institui, nº 38/2018, visa a induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, por meio da imersão do licenciando – que esteja na segunda metade do curso – numa escola de educação básica. A imersão deve contemplar, entre outras ações, regência de sala de aula e intervenção pedagógica.

Observamos que tais políticas são postas em prática em espaços compartilhados pelo estágio curricular obrigatório que, conforme Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, “é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. Dentro do mínimo estabelecido de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico para cursos de Licenciaturas, se prevê “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição”.

Dessa forma, podemos concluir, diante das análises empregadas, sobretudo a participação no campo, que o Pibid e o Estágio curricular supervisionado já vem compartilhando espaços na formação docente e podemos constatar que se trata de uma ação distinta, porém, com algumas convergências e, ao mesmo tempo fomentadoras de desigualdades formativas. A leitura do regulamento da Residência Pedagógica nos deu base para indicação desta política como endosso a esta confluência de ações com finalidades similares, que conforme PC1, contribui para uma dualidade dentro do curso de formação de professores.

PC1 - [...] o Pibid é um projeto que ele soma muito. Agora... tem seus problemas... tem as suas diferenças! Porque na verdade é um programa, né... Então quando você pensa isso para um curso de formação de professores, você acaba criando dentro do curso uma dualidade, porque você tem o estágio que ele é curricular e tem esses programas institucionais, que agora além do Pibid tem a residência pedagógica, então você acaba criando projetos paralelos pra uma mesma finalidade, porque tanto o estágio quanto esses programas, eles tem a mesma finalidade, que é iniciação da docência [...] pelo licenciando. Então é a inserção desse licenciando no campo de trabalho, tanto um quanto o outro. Mas você cria condições muito diferenciadas... e isso por mais que esses projetos eles possam se aproximar, [...] – no caso do Pibid ISEPAM – o aluno recebia uma bolsa, ele tinha um outro acompanhamento, porque todos eram remunerados pra isso, tinham uma carga horária além da carga horária de aula, tanto o professor quanto o professor da educação básica uma carga além em ele trabalhava[...] Isso criava, cria realmente uma dualidade, o ideal é que esse programa fosse pra todo mundo indistintamente.

Pimenta e Lima (2017, p. 2) salientam que dentre as políticas de formação de professores implementadas nas reformas da educação nos anos recentes, o Pibid instala-se nos mesmos espaços institucionais por onde transita o Estágio curricular supervisionado. Indicam ainda que embora juntas, sendo as duas ações realizadas nos mesmos cursos de licenciatura, não se alinham em objetivos e atividades comuns de modo a fortalecer a formação docente. A iniciação à docência fica como atividade exitosa, porém, isolada da composição e estratégias curriculares, sujeita à fragilidade de um programa pontual, visto que o Pibid não atinge o conjunto dos estudantes da licenciatura no país e fica à mercê das políticas dos governos, sujeito a não continuidade (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 1).

Sendo atribuídas somente aos participantes do Programa, exclui a maioria dos estudantes de licenciaturas, uma vez que o número de bolsas é limitado. Os dados de 2013 divulgados pela CAPES e comparados ao total de estudantes das licenciaturas nesse mesmo ano, mostram que apenas 5,38% foram contemplados com o PIBID. Essa situação “contribui para aprofundar a distância que separa os alunos em formação (futuros professores que deveriam ser titulados pela universidade pública e de qualidade para todos) e assim cria diferentes grupos de licenciandos em uma mesma turma e na mesma instituição. (LIMA, M., 2012). Em situações relatadas por vários docentes de vários cursos de licenciatura de uma mesma instituição e também por nós vivenciadas em nossas turmas de Didática (USP e UECE), constatamos, por exemplo, que em uma turma de trinta alunos, apenas cinco deles era bolsistas do Programa do PIBID e que esses mesmos alunos tinham bolsa PIBIC. Daí a pergunta que não cala: o que fazer com os trinta “sobrantes” para garantir uma formação de qualidade destes? O PIBID em relação ao Estágio, mesmo que aparentemente semelhantes, pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 10).

A mesma situação foi observada no campo, por mais que todos acessem o Estágio, percebemos uma diferença qualitativa na formação docente oferecida pela experiência “pibidiana”. Os relatos captados pelas entrevistas nos informam sobre as diferenças percebidas entre os bolsistas de ID e os licenciandos não-bolsistas, apontando a necessidade de abrangência total de alunos.

Como vemos o PIBID se movimenta pelo incentivo das bolsas, direcionadas a coordenadores, alunos e professores da escola recebedora, enquanto o Estágio é mobilizado pela obrigatoriedade da legislação situada na estrutura curricular. As ações formativas no contexto da instabilidade das políticas de formação de professores se perdem na dispersão de programações que não se

encontram em torno de um projeto político pedagógico comum, em que fosse possível encontrar o espaço formativo das disciplinas de fundamentos pedagógicos – Didática e Metodologias de Ensino, ou Didáticas Específicas – e das disciplinas de fundamentos da educação. Articuladas e integradas pelo Estágio Supervisionado. [...] a formação que se efetiva como privilégio de alguns e a formação precarizada, o Estágio e o PIBID compõem um projeto de formação que não contempla o coletivo e fere a totalidade de um projeto político - pedagógico de formação docente. O que evidencia a formação de professores no país como uma política frágil e de desqualificação da formação de professores, apesar da tênue inserção da iniciação à docência nas DCNs/2015 (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 10; 12).

Sobre a fragilidade do Estágio curricular **C1** indica que:

[...] a maioria dos alunos que faz o estágio, eles fazem como uma obrigação, o que eles observam, observam como obrigação, porque tem que colocar num relatório, poucos alunos abraçam o estágio como algo de aprendizado, é como um fardo, isso ainda é uma coisa que acontece. Aqueles que abraçam como uma causa, como um aprendizado, eles realmente crescem muito, mas o PIBID, como é uma ação mais direta do que a observação, [...] então ele tem a possibilidade de ver as dificuldades, ajudar e verificar nos resultados, então é uma coisa mais direta. No estágio a atuação deles é uma aula ou outra que eles dão, é muito pouco, porque a gente não tem como fazer diferente, e as observações e as intervenções que eles fazem junto com o professor, mas sempre junto com um professor, porque tem que ser assim. [...]Então a gente tem [...] uma pesquisa das diferenças entre o estágio e o PIBID [...]então o resultado do PIBID, o crescimento do bolsista, no PIBID, é muito maior que no estágio. Ficou comprovado [...]

Ocorre que, como parte do componente curricular dos cursos de licenciatura, o estágio se dá de formas e sob estruturas completamente diferenciadas do Pibid, que possui orçamento e estrutura de apoio para maior dedicação do licenciando bolsista às atividades de prática de ensino.

C1 - [...] o PIBID está no lugar certo, o que precisa melhorar é o estágio, não no sentido de possibilitar ao aluno assumir, mas de possibilitar ao aluno, vivenciar o aluno com uma outra visão, de futuro professor, incentivar o estágio de alguma forma. Mas é difícil, eu não tenho a solução para isso, porque o estágio precisa acontecer com essa carga horária toda, é a lei[...] De repente mudar um pouco o foco do estágio, o enfoque que o aluno dá ao estágio, as atividades, alguma coisa tem que acontecer. Eu já li muito trabalho sobre isso, tem várias propostas [...]

Sobre propostas para enfrentamento da desigualdade de oportunidades formativas implantadas no bojo das licenciaturas na atualidade, temos as importantes contribuições de

Gimenes e Pimenta (2014) que reivindicam para todos os futuros professores as garantias das características positivas atribuídas ao Pibid, e a superação da perspectiva elitista em que ele vem sendo implantado e considerado um fim em si mesmo (GIMENES; PIMENTA, 2014, p. 04169- 04170).

Os Estágios realizados com bolsas e com verdadeira colaboração entre escola e universidade, envolvendo os sistemas municipais e estaduais de ensino como co-formadores do futuro professor, e ainda em colaboração com a comunidade em que essa escola se insere, certamente faria toda a diferença nos atuais cursos de licenciatura (GIMENES; PIMENTA, 2014, p. 04170).

Pimenta e Lima (2017) apresentam quatro propostas aos cursos de licenciaturas. Vale considerar que tais autoras já têm um reconhecido e vasto trabalho de pesquisa na temática de prática de ensino na formação inicial docente, dessa forma, consideraram que o estágio deveria ser considerado com eixo articulador de todo o curso, a partir do primeiro semestre; sendo organizado em 800 horas para os Estágios Curriculares somando suas 400 horas definidas nas DCN/02/2015, com as 400 horas definidas para a Prática como Componente Curricular, de forma a considerar a categoria da práxis no processo formativo e considerar a escola pública como o espaço primeiro e privilegiado para a realização dos estágios curriculares (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 13).

Concordamos com as sugestões das autoras, e como já indicado, o estágio curricular seria uma via possível de efetivação desse projeto, já que prevê a experiência formativa obrigatória a todo licenciando. Essa alternativa com incremento e incentivos de valorização financeira, conforme os empregados ao Pibid, caminham na contramão do que denunciam Pimenta e Lima (2017) sobre a criação de castas ou grupos diferenciados de licenciandos em uma mesma instituição, o que tem favorecido entre eles a competitividade tão própria das políticas neoliberais, oposta à natureza do trabalho pedagógico educativo dos professores e das escolas.

A proposta de ampliação de incentivos financeiros se mostra como grande desafio e audaciosa diante do cenário político atual em que cortes nos gastos/investimentos públicos são apregoados como soluções redentoras do equilíbrio econômico do país. No entanto, é impossível pensar num projeto de desenvolvimento do país sem considerar como uma das prioridades a educação, que segundo Ozga (2005 apud MAINARDES; ALFERES, 2014, p.

395) “é entendida como um meio de melhorar as oportunidades de vida e enriquecê-la, bem como um processo que mantém a desigualdade e sustenta formações sociais conservadoras”, e a formação de professores compõem neste âmbito a demanda de ações articuladas e investimentos de recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constituiu-se como desafio de pesquisa formular e problematizar questões que refletissem sobre as análises de contextos mais amplos do Programa aqui estudado, o Pibid, uma política educacional que, como tal, apresenta um processo de formulação, elaboração e ação prática, em que podem ser observadas suas interpretações e adaptações sob as atuações dos sujeitos que atribuem a ela, além de significados, certos efeitos e resultados.

Ao citar Ball et al (2016) Mainardes (2018, p. 5) argumenta que as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados em relação a determinados “problemas”. E na análise aqui empregada, formamos um quadro, considerando o Pibid como uma política educacional definida “contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes”. Consideramos, assim, os aspectos materiais, estruturais e relacionais, incorporando-os na análise do Pibid a partir de sua prática no ISEPAM, a fim de compreender melhor as atuações desta política no âmbito institucional, ou seja, em nível micro.

Foi possível destacar as peculiaridades do único Instituto Superior de Educação público e estadual a compor o Programa, e, com isso, ter um olhar atento sobre as eventuais diferenciações e acomodações inéditas do Programa efetivadas na prática cotidiana, como também ter um conhecimento contextual e geral que subsidiou a análise crítica da política educacional de formação docente impressa nessa proposta.

Percebemos que dado seu alto grau de importância e diferencial na formação dos bolsistas, os sujeitos indicam que deveria ser uma experiência de direito a todos os aspirantes à docência, de forma a reduzir os processos de desigualdade formativa causado pela seleção de grupos de licenciandos, o que é imposto pelo limitado número de vagas. No ISEPAM, essa realidade foi observada nas entrelinhas dos discursos e na convivência com licenciandos bolsistas e não bolsistas.

Verificamos que, distintamente do imaginávamos inicialmente, o processo de entrada do Pibid no ISEPAM tem mais a ver com a mobilização dos atores sociais, profissionais da instituição que ocupavam cargos de gestão na época e que ao saberem do lançamento do segundo edital desse Programa Federal em 2009, vislumbraram a possibilidade de participação do Instituto, e se movimentaram internamente para envio de proposta a partir de um Projeto Institucional que já estava em desenvolvimento. Tal compreensão se sobrepôs a

nossa hipótese anterior de que o fator da aprovação nesta seleção estivesse ligado exclusivamente ao perfil Institucional do ISEPAM, enquanto uma escola centenária de formadora de professores.

Mesmo constatando que a identidade institucional do ISEPAM não tenha sido o fator principal para aprovação na seleção do Pibid, esta marca da instituição agregou em vários aspectos o desenvolvimento e estruturação do Programa neste espaço que já acolheu e formou várias gerações de docentes de Campos dos Goytacazes e região. Como vimos, a ação proposta pelo Programa no ISEPAM não possui uma originalidade completa, por ser um Instituto de Educação que já possui na sua rotina cotidiana a circulação de estagiários, e professores em formação que interagem sistematicamente com professores formados em exercício docente. Ou seja, a tipologia organizacional do Colégio de Aplicação já contempla essa presença dos licenciandos em Pedagogia e também dos “normalistas”(alunos do curso de formação de professores em nível médio), dentro das previsões de ação e de quantidade de carga horária exigidas pelo Estágio Curricular Obrigatório.

Nesse caso, a política educacional em questão já adentra neste espaço tendo como referência a experiência “Isepaniana” de formação docente em contato aproximado à realidades da educação básica. Foi possível notar que, em dados momentos, existia uma confusão por parte de alguns profissionais da escola que, ao se referirem aos bolsistas de iniciação à docência, em conversas informais, os identificavam como estagiários.

Entretanto, apesar de encontrar um campo já estruturado, o Pibid tem enriquecido sobremaneira a formação dos licenciandos participantes. Notamos e constatamos a elevação de atividades científico-acadêmicas desses bolsistas, em suas atividades de iniciantes junto aos alunos “reais” onde são desafiados quanto à busca de metodologias, dentro da proposta teórica que norteia o Projeto, como também a eles é dada a responsabilidade de escrita sobre a rotina formativa, o que os estimula a escrita acadêmica, relatando as experiências em seus Trabalhos de Conclusão de Curso, em eventos internos e externos e até mesmo na elaboração de artigos acadêmicos.

Sobre estas atuações e produções, foi possível identificar que os Coordenadores envolvidos com o Programa na instituição também se dedicaram a estas atividades de escrita e apresentações de natureza científica em encontros nacionais e internacionais. Nesse sentido, consideramos a vigência do Programa como fomentadora de tais ações, projetando o ISEPAM

no cenário acadêmico-científico e enriquecendo, em alguns aspectos, inaugurando ou reiventando práticas, integradas de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda sobre a identidade institucional, observamos que a maioria dos coordenadores envolvidos desde a implantação do Programa são professores com mais de 25 anos de carreira sendo exercida, majoritariamente, na rede pública de ensino e com larga experiência e atuação em séries iniciais do ensino fundamental. São professores que atualmente lecionam no ensino superior, mas já atuaram em vários segmentos de educação básica neste Instituto, sendo este um aspecto considerável no âmbito da natureza institucional.

O processo desta construção da identidade docente e até identificação, autonomia e domínio de práticas da profissão são impactos que foram notados e muito se enquadram nos objetivos postos pelo Programa. No entanto, notamos outras aprendizagens possibilitadas pela participação no Pibid e que trazem contribuições aos futuros docentes e também aos agentes da gestão desta política no Instituto. Sendo Programa Federal que traz em suas normativas o chamamento à colaboração e divisão de atribuições com as Instituições de Ensino Superior participantes, ocorre que os professores envolvidos passam assim a se envolver em tarefas concernentes à administração de verba pública, e existe dentro da instituição uma autonomia quanto ao desenvolvimento dessas tarefas, sendo o gestor principal informado das ações, mas não responsável direto pela execução e prestação de contas.

Isso cria outros espaços de poderes e responsabilidades e, além de ser percebido pelos bolsistas, é também notado pelos professores e outros profissionais da escola, dando evidência ao papel que desenvolvem à frente de um Programa Federal. Tudo isso, somadas as situações específicas da realidade escolar, nos levou a perceber que o Pibid se constituiu como espaço de fomento à “iniciação à gestão escolar pública”, por ocasião da gestão do Projeto Institucional no ISEPAM.

Como política social de seu tempo, o Pibid vem caminhando sob o risco e iminente redução, que tem demandado dos seus integrantes postura de resistência diante de tensões oriundas da disputa de projetos políticos. Em 2018, foi lançado um novo edital, no qual foram incorporadas mudanças e novas exigências para o conveniamento e adesão das Instituições de ensino superior, o que tornou o processo embaraçoso, dificultando a inserção e continuação de projetos e, conforme alguns relatos, tornou inviável o envio de propostas de algumas universidades.

C2 - O edital trouxe muitas mudanças. Concorrer a esse edital foi bastante diferente. Hoje nós não temos mais parceria com São João da Barra nem com São Fidélis por causa da dificuldade da contrapartida desde o final do ano passado nós encerramos a contrapartida, porque eles não forneciam mais transporte e começaram a ter alguns embaraços e aí a gente suspendeu e concentrou no município de Campos [...] Eu já posso, inclusive, fazer uma observação, que a estrutura foi extremamente afetada agora para este edital. Primeiro a incerteza, foram inúmeros os movimentos e documentos encaminhados ao governo federal para que houvesse manutenção do programa. [...] isso foi concedido, mas com inúmeras restrições – as restrições no quantitativo de bolsistas, nós caímos agora para 28 bolsistas, as restrições exigindo mais voluntários quando a gente tem necessidade de pessoas com bolsa sim [...] Isso trouxe muitos problemas nesse momento inicial, esse ano em particular nós chegamos a muitos momentos imaginar que não conseguiríamos. O desafio foi muito elevado.

Outra novidade nesta última seletiva tem a ver com apelo ao voluntariado. Uma nova modalidade de atuação na execução das atividades iniciação à docência, que inclusive serviria como diferencial de pontuação para as instituições que conseguissem maior aderência nesse tipo de ação.

No entanto, é impossível examinar o Programa, mesmo considerando suas limitações, sem deixar de percebê-lo como uma ação inovadora na formação de professores no Brasil, que, certamente ao ser criado, não havia a expectativa por parte de sua agência fomentadora do alcance e proporções tão amplas tomadas pelo mesmo. A grande adesão e inúmeros impactos vivenciados pelos participantes do Programa elevaram o Pibid a uma categoria de potente modelo formativo, tendo colocado em cheque o Estágio curricular obrigatório, trazendo à tona suas fragilidades e precariedade.

Refletir sobre os resultados e limitações do Pibid por meio da trajetória e desenvolvimento do Projeto Institucional do ISEPAM, é trazer uma abordagem do contexto da prática, formado por microprocessos e atores sociais locais, valorizando, assim, a atuação desses profissionais da educação e nos permitindo perceber suas reinterpretações e adaptações diante de diretrizes federais, sendo considerado em sua posição de único Instituto Superior de Educação público e estadual a estar conveniado ao Programa desde a sua criação, o que revela maior significância e justifica a análise desse caso tão particular.

Mesmo diante da constatação da significância desta política, é necessário considerar as contundentes críticas sobre o Programa, algumas já destacadas neste trabalho, o que pode

impedir compreensões apressadas e atribuição de um “poder salvador” do Pibid, a solução de problemas na formação docente e também nas práticas pedagógicas na escola. As questões que envolvem precariedades e fragilidades de formação e atuação docente possuem diversas facetas. Podemos destacar as condições de trabalho dos professores de escolas públicas do país que, em sua maioria estão inseridos em realidades de superlotação de turmas, poucos recursos materiais e desvalorização salarial. Tal enfoque não foi objetivo de exploração neste trabalho, no entanto, seu impacto é inegável quando falamos de qualidade e equidade na educação escolar e processos formativos e de atuação de professores. Complementamos esta ideia com algumas colocações de Farias e Rocha (2012) sobre limites do Pibid:

É nítido o foco na superação de problemas presentes no processo de ensino-aprendizagem, ênfase que coloca como desafio à execução do programa no âmbito das IES a vigilância epistemológica dos princípios norteadores das práticas formativas. Nesse sentido, nos parece lícito questionar: temos desenhado e desenvolvido processos formativos contrários à lógica da fragmentação do conhecimento e à oferta de dimensões diferenciadas de profissionalização? Ou temos concebido e executado ações pontuais que, como cerejas decorativas, são novidades em contextos escolares marcados pela escassez de quase tudo, mas que pouco ou nada contribuem para fomentar revisões teóricas, atitudinais e práticas necessárias a inovações efetivas e fecundas no modo de conceber e viver a docência? (FARIAS; ROCHA, 2012, p. 47)

Reinteramos que a realidade apreendida pela nossa pesquisa esteve centrada numa escola que integra o Programa por sua característica de excelência e, mesmo nesse enquadramento, possui muitos problemas similares a muitas escolas públicas do país e não fugiu do nosso olhar crítico essa questão. Isso foi notado como motivo de incompreensões e situações embaraçosas em alguns momentos da operacionalização do Programa, estando presente em tensões internas.

Como parte de um trabalho deste porte, que mobilizou uma série de reflexões podemos sinalizar algumas questões que julgamos carecer de mais investigação, com potencial de ser alvo de novos estudos e pesquisa, questionamentos que ainda inquietam, são eles:

- Como vem se estabelecendo as ações da Residência Pedagógica comparadas com atividades desenvolvidas pelo Pibid? Seria “mais do mesmo” ou há relevantes diferenciações

e acréscimos? Existem formas de diálogos entre os participantes dessas políticas? Como se processa em instituições que possuem a vigência destes dois Programas?

- O Pibid poderia, de fato, servir de base para a elaboração de uma ação sistematizada e integrada aos cursos de licenciaturas? Uma vez aparada algumas arestas, seria viável como política nacional, ofertada a todos os docentes em formação, sendo inserido e reinterpretado à dinâmica do Estágio Curricular Obrigatório?

- E ainda: Se o Programa mobiliza em outras instituições em seus processos formativos e operativos a gestão democrática? Tendo em vista que o Instituto pesquisado apresentou este efeito, sendo considerado como inesperado. Esta é uma temática que de forma geral, não é contemplada como objetivo formal da Política e ainda é pouco explorada pelos pesquisadores.

Por fim, apesar das limitações destacadas, podemos concluir mediante análise e interpretação dos dados coletados que, no campo pesquisado, o Pibid vem cumprindo seu papel de gerar efeitos na formação dos licenciandos bolsistas. O Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, representando uma história institucional de 123 anos de trabalho com formação de professores em terras fluminenses, juntamente com várias outras Instituições de Ensino Superior, integra essa política singular que se espalhou por todo o Brasil, tendo sido um marco histórico de grande importância para a formação docente no país.

REFERÊNCIAS

AGUM, Fernanda Serafim. **Políticas Públicas para a Formação de Professores em Nível Médio no Estado do Rio de Janeiro: O caso do Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert (ISEPAM)**' 01/04/2012 129 f. Mestrado em Políticas Sociais. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO, CAMPOS DOS GOYTACAZE Biblioteca Depositária: CCH

ALFERES, Marcia Aparecida. MAINARDES, Jefferson. **Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”**. Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014.

ALFERES, Marcia Aparecida. MAINARDES, Jefferson. **Sociologia das Políticas Educacionais: contribuições de Roger Dale**. Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME v. 9, n. 2, p. 392-416, mai./ago. 2014.

ARAÚJO, M. C. ; FIGUEIREDO, P. S. M. ; SOARES, Josete Pereira Peres . **O coordenador de área e o Pibid/Isepam:análises de um percurso**. In: XIII Educere, IV SIRSSE, VI SIPD-cátedra- Unesco, 2017, Curitiba- Pr. Formação de Professores. contextos, sentidos e práticas, 2017.

ASSIS, Raimunda Alves Moreira de. QUEIROZ, Darluce Andrade de. **O PAR: Política de Descentralização da Educação e Formação de Professores no Município de Canavieiras – Ba**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 102-117, jan./abr. 2016

AVELAR, M. **Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, S. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-114, jul./dez., 2004.

BAUER, M. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão**. In BAUER, M.; GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis , RJ : Vozes, 2002.

BAUER, M.; GASKELL, G.; ALLUM, N. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento**. In BAUER, M.; GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. In BAUER, M.; GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis , RJ : Vozes, 2002.

BERNSTEIN, R. J. **La Reestructuración de la Teoría Social y Política**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

_____. **Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Ministério da Educação. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 2007.

_____. MEC. PDE. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2010**, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília/DF: MEC, 08/05/ 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 25/07/18.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 25/07/18.

_____. **Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes**. Brasília, 2007c. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2007/lei/111502.htm>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Institui o Piso Nacional dos Profissionais de Magistério da Educação Básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9 de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>>. Acesso em: 25/04/18.

_____. Ministério da Educação. CONAE 2010 – Conferência Nacional da Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, s/d. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década. Documento de Referência para Oficina de Trabalho CES/CNE. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para os próximos 10 anos. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos

delicenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BOTH, Ivo José. **Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental**. Campinas (SP): Papirus, 1997.

CAPES. EDITAL MEC/CAPES/FNDE Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID - **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, 2007.

_____. **Relatório de Gestão - exercício da gestão 2008**. Brasília, DF, 2008.

_____. Chamada Pública Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência **EDITAL CAPE/DEB Nº 02/2009** – PIBID. Brasília, 25 de setembro de 2009c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID_2009.pdf>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. Coordenação-geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e Modelos Experimentais. Brasília, abril de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID_2010.pdf>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Edital nº 001/2011/Capes. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. Coordenação-geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e Modelos Experimentais. Brasília, 15 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Edital Conjunto Nº 002/2010/Capes/Secad-MEC – Pibid Diversidade. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. Coordenação-geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e Modelos Experimentais. Brasília, 21 de outubro de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf>. Acesso em: 25/07/18.

_____. **Relatório de Gestão - exercício da gestão 2009**. Brasília, DF, 2010.

_____. **Relatório de Gestão - exercício da gestão 2010**. Brasília, DF, 2011.

_____. **Relatório de Gestão - exercício da gestão 2011**. Brasília, DF, 2012.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Edital CAPES nº 011/2012. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 19 de março de 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: 25/07/18.

_____. **Relatório de Gestão - exercício da gestão 2012**. Brasília, DF, 2013.

_____. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Portaria que aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Relatório de Gestão Pibid 2009-2013. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. DEB/CAPES. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014_relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à **Docência Edital nº 061/2013**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 25/07/18.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid **Diversidade Edital nº 066/2013**. Brasília, 6 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid_Diversidade-692013.pdf>. Acesso em: 25/07/18.

_____. **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014**. Volume I. Brasília, DF, 2014.

_____. **Relatório de Gestão - exercício da gestão 2013**. Brasília, DF, 2014.

_____. **Relatório de Gestão - exercício da gestão 2014**. Brasília, DF, 2015.

_____. **Relatório de Gestão - exercício da gestão 2015**. Brasília, DF, 2016.

_____. **Relatório de Gestão - exercício da gestão 2016**. Brasília, DF, 2017.

_____. **Chamada Pública para Apresentação de Propostas Edital nº7/2018**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 01 de março de 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018_PIBID.pdf>. Acesso em: 25/07/18.

CAETANO, Maria Raquel. **Reflexões sobre a gestão democrática e qualidade de ensino**. Anais do Seminário Nacional Educação, Inclusão e Diversidade, 2009. (Seminário).

CAETANO, Thayná da Silva Neto. **Os desafios no processo de reconhecimento, estabelecimento e manutenção do Projeto “Construindo o Aprender” Pibid/CAPES no ISEPAM.** Trabalho de Conclusão de Curso. Campos dos Goytacazes: ISEPAM/RJ, 2017.

CECHINEL, André. FONTANA, Silvia Aparecida Pereira. GIUSTINA, Kelli Pazeto Della. PEREIRA, Antonio Serafim. PRADO, Silvia Salvador do. **Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica.** Criar Educação – PPGE – UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CORREIA, Maria da Conceição Batista. **A observação participante enquanto técnica de investigação.** Pensar Enfermagem Vol. 13 N.º 2, 2º Semestre de 2009.

CORREA, João Jorge. BERNARDINO, Maria do Rosário Flor. VENIALGO, Edson Venialgo. **A configuração da política educacional em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação.** 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais: Políticas Centrais na América Latina. São Paulo, 2009.

CORTÊS. Soraya Vargas. **Contribuições teóricas e à políticas públicas.** Rev. Brasileira de Sociologia, Vol. 01, nº 01, Jan/Jul. 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo.** São Paulo: Cortez, 2000.

CRESPO, Regina Márcia Gomes. **Políticas educacionais e magistério em terras fluminenses: Itinerários sócio-histórico do curso de formação de professores no Instituto de Educação de Campos, nas décadas de 1950-1960.** Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais. Campos dos Goytacazes: UENF/RJ, 2009.

CRESPO, Regina Márcia Gomes. LIMA, Valéria Maria Neto Crespo de Oliveira. **Patrimônio Educativo e Materialidade da Cultura Escolar na Historiografia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert em Campos dos Goytacazes/RJ, 1954-2010.** Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação: invenção, tradição e escritas da história da Educação no Brasil. Vitória/ES 2011.

DESLANDES, Suely ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo.** Educação e Sociedade, Campinas, Cedes, v. 24, n. 85, dez. 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira.** Goiânia: Imprensa Universitária/ ANPAE, 2017.

FAETEC. Fundação de Apoio a Escola Técnica. **Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica / Técnica da Rede Faetec.** Rio de Janeiro, 2013.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. **Redes para reconversão docente.** 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. ROCHA, Cláudio César Torquato. **Pibid: Uma Política de Formação Docente Inovadora?** Revista Cocar, vol 6, n.11, p. 41-49, Belém, jan-jul 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, H. C. L. de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1203- 1230, Campinas, out. 2007.

GASKELL, G. **Entrevistas Individuais e grupais.** In BAUER, M.; GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. In BAUER, M.; GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas.** REVISTA USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS – São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120 p.

GENTILI, A.A.P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas.** 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENES, C.I. PIMENTA, S. G. **Licenciatura e o Pibid na perspectiva da falta: implicações para o campo de formação de professores.** Anis do EdUECE- Livro 2 Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores, 2014, p. 04162 – 04173.

GOHN, Maria da Glória. **O novo associativismo e o Terceiro Setor.** Revista Serviço Social e Sociedade n. 58, novembro 1998.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. “Estado e Políticas (Públicas) Sociais”. In: Cadernos Cedes, ano XXI, no. 55 novembro/2001, p. 30-41

INEP – O que é o Ideb, 2015. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 08 de agosto de 2018.

ISEPAM - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert**. Campos dos Goytacazes –RJ, 2011.

ISEPAM - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. **Relatórios de Atividades 2017 do Pibid/ISEPAM** . Campos dos Goytacazes –RJ, 2017.

ISEPAM - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. **Relatórios de Atividades 2017 do Pibid/ISEPAM** . Campos dos Goytacazes –RJ, 2018.

ISEPAM - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. **Relatórios de Atividades 2017 do Pibid/ISEPAM** . Campos dos Goytacazes –RJ, 2016.

ISEPAM - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. **Relatórios de Atividades 2017 do Pibid/ISEPAM** . Campos dos Goytacazes –RJ, 2015.

ISEPAM - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. **Relatórios de Atividades 2017 do Pibid/ISEPAM** . Campos dos Goytacazes –RJ, 2014.

KALAM, Roberto Jorge Abou. **Orientações centrais das políticas educacionais e seus impactos sobre a administração dos recursos financeiros da escola**. In: RODRIGUES, Rubens Luiz (org.) Educação Escolar no século XXI. Juiz de Fora, MG: Editora UFRJ, 2013. p. 175-204.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Brasília – DF. Liber Livro Editora, 2005.

LEIS, H. R. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar, n. 73, ago. 2005

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. **A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos.** Educação em Revista. Belo Horizonte.n.3, 2017, p. 1-25.

_____. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional.** *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. Agosto de 2018, p. 1 – 19.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** *Educação & Sociedade*, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. **A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais.** In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013a. p. 143-167.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 3ed: São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Heloísa Helena de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** *Rev. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

MARTINS, Elita Betania de Andrade. **A autonomia do trabalho docente: possíveis significados “lá” e “aqui”.** In: *Anais DO SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2.,* São Paulo. São Paulo: ANPAE, 2011.

MOREIRA, Cláudia Martins. **Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: Uma nova leitura para um antigo tema.** *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 359-385, maio/ago. 2009

NOFFS, Neide de Aquino. RODRIGUES, Regina Célia Cola. **A Formação Docente: Pibid e o Estágio Curricular Supervisionado.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.01, p. 357 – 374 jan./mar.2016.

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

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAIVA, A. R. **Apresentação**. In: MATTOS, P. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Anna Blume, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública**. In: Administração escolar: introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003, p. 15-58.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Q. ROSA, Maria G. O. AMARAL, Cláudia T. do. **A Política Pública de Formação docente: o Pibid e suas faces**. Anais do XVII ENDIPE, Fortaleza/CE, 2014. p. 00678 – 00687.

PEREIRA, P. **Política Social: temas & questões**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, R. I. **Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2017.

PIMENTA, S. G. LIMA, Maria do S. L. **Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos Estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?** Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017, UFMA. São Luís/MA, p. 1-15.

RODRIGUEZ, M. V.; VARGAS, M. B. A formação de professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966 – 2002. In: RODRIGUEZ, M. V.; VARGAS, M. B. (Org.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora/UCDB, 2008, p. 37-56.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Brasileira de Educação, v. 14, nº 40, p. 143- 155 jan/dez 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar**. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018.

SILVA, Juliana Pereira da. Barbosa, Silvia Neli Falcão. Kramer, Sonia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SILVA, Andréia Aurélio da. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFMS no âmbito do Pibid/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica.** Dissertação de Mestrado. Santa Maria/RS: UFMS, 2012.

SILVEIRA, Helder Eterno da. **Mas, afinal: o que é iniciação à docência?** Atos de Pesquisa em Educação - Blumenau, v. 10, n.2, p.354-368, mai./ago. 2015

SMIDERLE, Dilcéa de Araújo V. **O Multiforme Desafio do Setor Sucroalcooleiro de Campos dos Goytacazes.** Campos dos Goytacazes, Fundação Cultural Jornalista Oswaldo Lima; 2010. 130 p.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Consta em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> UNIVESP – SP. 2013. Consultado em 23 de janeiro de 2018.

SOLANO, Cleonice Halfeld. **As políticas educacionais gerencialistas e o PDE-Escola.** In RODRIGUES, Rubens Luiz (org.) Educação Escolar no século XXI. Juiz de Fora, MG: Editora UFRJ, 2013. p. 79-97.

VALENTE, Silza Maria Pasello. **Institutos Superiores de Educação: desafio para as universidades.** Rev. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 194, p. 71-80, jan./abr. 1999.

VAILLANT, D. **Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latioamérica.** Revista Educación, n. 340, p. 117-140, 2006.

VARGAS, Karine de Souza. **O impacto da crise fiscal no desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado. Seropédica – RJ, UFRRJ, 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo.** São Paulo: Atlas, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

VIANNA, Maria Lúcia Teixeira Werneck. **Notas sobre Política Social.** PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva Vol. 1, Número 1, 1991, p. 133-159.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS- PPGPS**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O PROJETO INSTITUCIONAL DO
PIBID/ISEPAM**

Título da Pesquisa de mestrado: **POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/ISEPAM, SUA IMPLANTAÇÃO E SEUS EFEITOS**

ENTREVISTADA 1: C1 (Coordenadora Institucional do Pibid/ISEPAM)

ENTREVISTADA 2: C2 (Coordenadora de Área Pibid/ISEPAM)

ENTREVISTADA 1: C3 (Coordenadora de Área Pibid/ISEPAM)

MOTIVOS DE ESCOLHA: As entrevistadas possuem grande experiência na docência, já tendo atuação como docentes em todos os seguimentos educacionais ofertados pelo Instituto, em coordenações.

DADOS GERAIS: Área de Formação/ Ano de Formação/ Tempo de atuação no Magistério/ Tempo de atuação no ISEPAM/ Tempo de atuação no Pibid

SOBRE A IMPLANTAÇÃO

- 1- Você sabe informar como a Direção e equipe souberam da existência do Programa?
- 2- Quais eram os requisitos centrais previstos no edital para a aprovação da Instituição?
- 3- Na sua opinião, por quê o ISEPAM conseguiu a adesão ao Programa?
- 4- Houve dificuldades no período de implantação? Quais?

- 5- Quais sujeitos (ISEPAM) estiveram envolvidos no momento da submissão da proposta a CAPES e implantação do Programa?
- 6- Como a comunidade escolar recebeu a notícia da aprovação do Projeto? Qual a importância foi dada por se tratar de uma Programa Federal?

CONHECIMENTOS SOBRE O PROGRAMA E DINÂMICA DO PROJETO

- 1- Como você avalia o Pibid no âmbito da política de formação de professores da Capes?
- 2- Como avalia a iniciativa da CAPES/MEC de criar um programa nacional de incentivo à docência para a educação básica?
- 3- O Pibid fortalece a Licenciatura em Pedagogia do ISEPAM? De que maneira?
- 4- O que se espera do aluno e do professor selecionados para participar do Programa? Como é feito o acompanhamento das suas ações nas escolas? Qual a dinâmica de funcionamento do Projeto?
- 5- Dados do Projeto (Escolas parceiras/ quantidade de bolsistas)
- 6- Considerando os objetivos de subprojeto “Construindo o Aprender”, quais contribuições que o Programa tem trazido para a formação dos bolsistas como professores?
- 7- Quais os limites e as dificuldades enfrentadas nesse processo de formação dos bolsistas de ID?
- 8- O ISEPAM é uma instituição que apresenta grande experiência e tradição na formação de professores na região norte-fluminense, nesse sentido, como tem sido para o Instituto fazer parte de um Programa que propõe o incentivo e valorização docente? Qual(is) diferencial(is) o Instituto agrega ao Programa?
- 9- O Programa tem apresentado impactos na Instituição? Quais?
- 10- Na sua opinião, qual é o melhor aspecto do Programa? E no quê ele é falho?

CARREIRA PROFISSIONAL E ACADÊMICA

- 1- Em que consiste seu trabalho como Coordenadora de Área Pibid? Por que decidiu assumir essa tarefa? O exercício da Coordenação exigiu maiores esforços e investimento? Quanto e quais esforços? Qual(is) investimento(s)?

- 2- Seu trabalho no Pibid tem impactado ou fomentado seu trabalho como pesquisador? (Produções acadêmicas, participação em eventos científicos, mudança de temas de pesquisa)
- 3- Que papel a Coordenação do Pibid tem na sua carreira? Tem planejado algum avanço na carreira? De que forma?
- 4- O Pibid tem incentivado formação e aprimoramento profissional?
- 5- Percebe o Programa como uma iniciativa de valorização social e econômica de sua profissão? Em que aspectos?
- 6- Como é a relação de trabalho entre Coordenação de área e Coordenação Institucional?
- 7- Como é a relação de trabalho entre Coordenação de área e supervisão Pibid?

ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCACIONAL

- 1- Para o desenvolvimento de seu trabalho no Pibid, sentiu ou tem sentido a necessidade de estudar algo novo? Ou aprofundar seus estudos? Precisou de suporte teórico?
- 2- Quais conteúdos, abordagens, metodologias são trabalhadas no Pibid?
- 3- O Pibid modificou ou vem modificando de alguma maneira sua compreensão da realidade educacional brasileira? Em que aspectos?
- 4- Refletiu ou vem refletindo sobre o trabalho e a formação docente? Em que aspectos?
- 5- Mudou sua relação com a maneira como acompanha as publicações na área da educação?
- 6- Há promoção de eventos do Pibid em sua Instituição? Como esses eventos são promovidos? Quais conhecimentos são produzidos? Há trocas de conhecimentos com outras instituições que também são contempladas pelo Programa?
- 7- Como é a interação com Supervisores e bolsistas de ID? Quais conhecimentos são produzidos nessa interação?

CONDUÇÃO DO ENSINO

- 1- A experiência obtida com o Pibid vem tornando você mais capaz de enfrentar os desafios em sala de aula?
- 2- Enquanto Coordenador no Pibid algo mudou na sua prática, no que se refere à maneira de ensinar? O quê? Tem elaborado novas atividades?
- 3- O Pibid mudou algo na sua visão sobre o estágio supervisionado?
- 4- Considera que a experiência como bolsista de iniciação à docência traga complementaridade sendo diferencial no período do estágio supervisionado?
- 5- Tem refletido sobre sua própria atividade docente? Como? Em que aspectos? Tem conseguido fazer uma revisão de métodos, estratégias e rotina de trabalho? Como? O esforço tem dado resultados satisfatórios?
- 6- Tem aumentado sua capacidade de oferecer diferentes soluções para dificuldades de aprendizagem dos alunos (das disciplinas e do Pibid)? Como? Em que situações tem tido mais sucesso?
- 5- Durante a participação no Pibid utilizou ou tem utilizado novas tecnologias de informação e comunicação? Como? Como avalia os resultados obtidos em sua prática docente e na gestão do subprojeto?

SUSTENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- 1- Refletiu ou tem refletido a questão das diferenças de aprendizagem entre os alunos? Como? Tem explorado outros espaços de aprendizagem além da sala de aula? Quais? Tem oferecido atividades opcionais de formação para os alunos? Quais? Como?
- 2- Desenvolveu ou tem desenvolvido formas de aumentar a cooperação entre seus alunos da licenciatura, bolsistas de ID e licenciandos?
- 3- Tem se preocupado de forma sistemática com a motivação dos alunos para participar das atividades no Instituto e nas escolas parceiras? Que tipo de estratégias são desenvolvidas nesse sentido? Tem tido sucesso em motivar os alunos a aprender?

4- Refletiu ou tem refletido sobre a maneira de avaliar os alunos? Que aspectos considera importantes para essa reflexão? Sentiu ou tem sentido necessidade de alterar sua maneira de avaliar os alunos? Em eu aspectos? Tem promovido formas de auto-avaliação dos alunos? Como?

5- Como você percebe o estabelecimento do vínculo com alunos da disciplina da graduação? E com os bolsistas? Como você tem sustentado esse vínculo?

GESTÃO DA INSTITUIÇÃO E PIBID

1- Durante a participação no Pibid como tem sido a relação e atuação da Direção do Instituto com o Projeto Institucional em desenvolvimento?

2- Existe apoio, incentivo e participação dos gestores em atividades desenvolvidas?

3- Tem modificado seu trabalho em equipe? Como? Tem elaborado projetos em comum com os colegas?

3- Tem participado ativamente na vida institucional do ISEPAM? Como? Tem aumentado a contribuição na elaboração do Projeto Político Pedagógico (no sentido de provocar mudança na curso de Pedagogia)?

4- Tem discutido com colegas, coordenadores e alunos o currículo do curso de Pedagogia? Tem desenvolvido propostas de implementação e de adaptação curricular?

5- O Instituto passou por mudanças curriculares ou administrativas? Como tem administrado estas mudanças? Tem procurado compreender o significado e os possíveis sentidos das mudanças educacionais e das iniciativas correspondentes?

6- Tem desenvolvido ou participado de outros projetos de extensão ou de outra natureza?

GESTÃO DO PROGRAMA

1- Como tem sido a experiência de Coordenar um Programa Federal?

2- Após a aprovação do Projeto Institucional do ISEPAM, como se dá o contato com os coordenadores no âmbito federal?

- 3- Qual é a forma de acompanhamento das atividades que são realizadas pela Instituição?
- 4- Como se caracterizam as diretrizes e orientações recebidas para o desenvolvimento do Projeto Institucional, são inflexíveis ou existe espaço para iniciativas próprias? Você considera que existe espaço para autonomia na gestão do Projeto Institucional?
- 5- Existe algum padrão de atividades que sejam comuns a todos o Projetos desenvolvidos através do programa à nível nacional? Existe flexibilidade ou rigor nessa execução? Quais mecanismos utilizados por parte do governo federal para supervisioná-las?
- 6- Quanto a abrangência, considera satisfatório o número de alunos bolsistas que participam do Programa no ISEPAM?

AUTONOMIA DOCENTE

- 1- Qual sua concepção sobre autonomia docente? Considera importante este saber para o exercício da docência?
- 2- Em que medida o desenvolvimento do Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM, em sua avaliação, tem contribuído (ou não) para o desenvolvimento da autonomia docente no momento de formação dos bolsistas?
- 3- De que forma os professores (supervisores/coordenadores/professores dos alunos atendidos) lidam com as iniciativas criativas e inovadoras dos bolsistas de iniciação à docência? São considerados em suas demandas, reivindicações e sugestões?

IMAGEM DOS SUJEITOS

- 1- Você percebe qual é a imagem que os licenciandos, os supervisores, os colegas de trabalho, os bolsistas de ID, o Coordenador institucional têm de você? Como essa imagem afeta o andamento do projeto?
- 2- Percebe-se observado pelos bolsistas e supervisores como modelo de professor e gestor? Como isso afeta sua atuação?
- 3- Qual a imagem você tem de si como Coordenador de Área?
- 4- Como a imagem que você tem dos bolsistas, dos supervisores, do Coordenador Institucional e dos colegas de trabalho afeta a sua atuação no projeto?

5- Você percebe que a imagem de professor que o aluno desenvolve por meio da sua atuação, influencia a adesão dele ao projeto (ao investimento dele na própria formação docente)?

6- Você percebe que aquilo que faz influencia na imagem de professor que o aluno (bolsista) tem?

SOBRE A BOLSA

1- Houve alguma percepção sobre a bolsa ter sido (estar sendo) muito importante ou determinante para a continuidade do curso de algum bolsista de iniciação à docência?

2- Existe algum critério sobre tempo de curso (período cursado ou em curso) ou desempenho do aluno na seleção dos bolsistas de iniciação à docência?

3- Na sua concepção a CAPES inovou na concessão de bolsa para essa modalidade?



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS- PPGPS**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O PROJETO INSTITUCIONAL DO
PIBID/ISEPAM**

Título da Pesquisa de mestrado: **O PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/ISEPAM: DA IMPLANTAÇÃO AOS SEUS EFEITOS**

ENTREVISTADA 1: BOLSISTA 1 - Ex-bolsista de iniciação à docência

ENTREVISTADA 2: BOLSISTA 2 - Bolsista de iniciação à docência

MOTIVO DE ESCOLHA:

Bolsista 1- Egressa do Programa, atualmente atuação como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Bolsista 2 – Atuante com destaque na execução das atividades

IDENTIFICAÇÃO GERAL: Nome, idade, período do curso

PARTICIPAÇÃO E IMPORTÂNCIA

1- Por quanto tempo participa(ou) do Pibid? _____

3. O que motivou a sua participação no Pibid?

4. Liste as ações/atividades desenvolvidas no PIBID que você considera que são ou

foram importantes para a sua formação como professor. Qual local de atuação?

5. O que o Pibid proporciona(ou) à sua formação docente que não proporciona(ou) aos seus colegas que não participam/participaram do programa?

6. Qual a importância do Pibid para a sua formação como professor?

7. O que você considera como aspecto mais relevante do Pibid?

8. Você pretende atuar como professor da Educação Básica? Se já está atuando, em que você considera que o Pibid contribuiu?

9. Faça um relato avaliando o subprojeto “Construindo o Aprender” e o Pibid de forma geral.

10- Em algum ponto considera ou considerou que deveria haver alguma mudança ou acréscimo nas atividades de iniciação à docência desenvolvidas através do Projeto Institucional do Pibid/ISEPAM?

CONHECIMENTOS SOBRE O PROGRAMA

1- Como você avalia o Pibid no âmbito da política de formação de professores da Capes?

2- Como avalia a iniciativa da CAPES/MEC de criar um programa nacional de incentivo à docência para a educação básica?

3- O ISEPAM é uma instituição que apresenta grande experiência e tradição na formação de professores na região norte-fluminense, nesse sentido, como foi para o Instituto fazer parte de um Programa que propõe o incentivo e valorização docente? Qual(is) diferencial(is) o Instituto poderia (pode) agregar (agregar) ao Programa?

4- Na sua opinião, qual é o melhor aspecto do Programa? E no quê ele é falho?

INCENTIVO A PESQUISA ACADÊMICA

1- Para sua atuação com bolsista Pibid, sentiu ou tem sentido a necessidade de estudar algo novo? Ou aprofundar seus estudos? Precisou de suporte teórico?

- 2- Quais conteúdos, abordagens, metodologias são trabalhadas no Pibid?
- 3- Refletiu ou vem refletindo sobre a sua formação docente? Em que aspectos?
- 4- Há promoção de eventos do Pibid em sua Instituição? Como esses eventos são promovidos? Você participa? Qual tipo de participação?
- 5- Sua participação no Pibid tem resultado em maior desenvoltura na escrita acadêmica? De que forma? Através de qual(is) atividades?
- 6- Como é a interação com Supervisores? Quais conhecimentos são produzidos nessa interação?
- 7- Já definiu um tema para seu trabalho de Conclusão de Curso? Se sim, qual tema?

SOBRE A ESCOLA DE ATUAÇÃO

- 1- Qual a importância de estar mais próximo do futuro ambiente de trabalho? Descreva como a escola onde está inserido vem contribuindo para sua formação?
- 2- Quais atividades desenvolve na escola?
- 3- Quais sujeitos orientam seu trabalho na escola?
- 5- Como você avalia sua integração com a Escola básica?
- 4- Existe alguma articulação entre as atividades que você desenvolve como bolsista e as disciplinas em curso ou cursadas na Licenciatura?
- 5- Em quais momentos/atividades o Pibid te motiva a trabalhar na escola?
- 6- Em que momento ou situação desmotiva?
- 7- Como é sua relação com os alunos da escola?
- 8- A escola se tornou um ambiente mais ou menos agradável depois do Pibid?

SOBRE A BOLSA

- 1- A bolsa trouxe impacto econômico para você e/ou sua família?
- 2- A bolsa foi importante ou determinante para a continuidade do curso?
- 3- Qual sua atual situação de matrícula?
- 4- Existe algum critério sobre tempo de curso (período cursado) ou desempenho para recebimento da bolsa?



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS- PPGPS**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O PROJETO INSTITUCIONAL DO
PIBID/ISEPAM**

Título da Pesquisa de mestrado: **POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/ISEPAM, SUA IMPLANTAÇÃO E SEUS EFEITOS**

ENTREVISTADA: PC1

MOTIVO DE ESCOLHA:

Atuou como Coordenadora de Extensão do curso de Pedagogia do ISEPAM no período de implantação do Pibid.

DADOS GERAIS:

Área de Formação/ Ano de Formação/ Tempo de atuação no Magistério/ Tempo de atuação no ISEPAM/ Tempo de atuação no Pibid

CONHECIMENTOS SOBRE O PROGRAMA

- 1- Como você avalia o Pibid no âmbito da política de formação de professores da Capes?
- 2- Como avalia a iniciativa da CAPES/MEC de criar um programa nacional de incentivo à docência para a educação básica?
- 3- O ISEPAM é uma instituição que apresenta grande experiência e tradição na formação de professores na região norte-fluminense, nesse sentido, como foi para o Instituto fazer parte de um Programa que propõe o incentivo e valorização docente? Qual(is) diferencial(is) o Instituto poderia agregar ao Programa?
- 4- Na sua opinião, qual é o melhor aspecto do Programa? E no quê ele é falho?

SOBRE A IMPLANTAÇÃO

- 1- Você sabe informar como a Direção e equipe souberam da existência do Programa?
- 2- Quais eram os requisitos centrais previstos no edital para a aprovação da Instituição?
- 3- Na sua opinião, por quê o ISEPAM conseguiu a adesão ao Programa?
- 4- Houve dificuldades no período de implantação? Quais?
- 5- Quais sujeitos (ISEPAM) estiveram envolvidos no momento da submissão da proposta a CAPES e implantação do Programa?
- 6- Como a comunidade escolar recebeu a notícia da aprovação do Projeto? Qual a importância foi dada por se tratar de uma Programa Federal?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS- PPGPS
ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O PROJETO INSTITUCIONAL DO
PIBID/ISEPAM

Título da Pesquisa de mestrado: **POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/ISEPAM, SUA IMPLANTAÇÃO E SEUS EFEITOS**

ENTREVISTADA: P1

MOTIVOS DE ESCOLHA: A entrevistada atua como voluntária na capacitação e preparação de material, é professora albetizadora

DADOS GERAIS: Área de Formação/ Ano de Formação/ Tempo de atuação no Magistério/ Tempo de atuação no ISEPAM/ Tempo de atuação no Pibid

- 1- Qual o vínculo de trabalho com o ISEPAM?
- 2- Sobre a atuação no Pibid.
- 3-Sobre o trabalho voluntário. Como começou, em quais circunstâncias?
- 4-O que representa para você compor uma frente de trabalho que forma professores?
- 5-Como se preparadas as capacitações? Como e onde acontecem?
- 6-Sabendo de sua participação no PNAIC, me diga que tipo de formação recebe? Como esse Programa se desenvolve?
- 7-Você percebe similaridades no trabalho desenvolvido no Pibid/ISEPAM com a proposta do PNAIC?
- 8-Sua participação no PNAIC traz alguma contribuição para suas atividades no Pibid?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS- PPGPS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela Pesquisa: INGRID FIUZA COSTA BARBOSA

RG: 21.310.434-2/DETRAN/RJ

Título da Pesquisa: **POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/ISEPAM, SUA IMPLANTAÇÃO E SEUS EFEITOS**

Nome fictício: _____

Eu _____, fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre os objetivos da pesquisa intitulada “**Política Educacional para a Formação Docente: o Projeto Institucional Pibid/ISEPAM, sua implantação e seus efeitos**” da Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro (UENF)”. Assim, autorizo a utilização das minhas informações para fins científicos, sem restrição de citações dos dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros. Sei que o pesquisador manterá caráter **confidencial dos dados** fornecidos e se pautará pela ética no tratamento das informações não comprometendo a minha identidade e privacidade. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico, mantendo a minha identidade em sigilo. Declaro ainda que recebi cópia do presente “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

Campos dos Goytacazes, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante: _____