



**UNIVERSIDAD E BRASILIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Giuliana de Sá Ferreira Barros

**ANÁLISE DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCENCIA E SUA RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE
LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS
CAMPUS SALINAS: limites e perspectivas**

BRASÍLIA – DF

2013

Giuliana de Sá Ferreira Barros

**ANÁLISE DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCENCIA E SUA RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA NOS CURSOS DE
LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS
CAMPUS SALINAS: limites e perspectivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação para o curso de Mestrado Profissional da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica

Orientador: Prof^o. Dr^o Remi Castioni

BRASÍLIA - DF

2013

Barros, Giuliana de Sá Ferreira.
B277a Análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do norte de Minas Gerais câmpus Salinas : limites e perspectivas / Giuliana de Sá Ferreira Barros. -- 2013.
131 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.
Inclui bibliografia.
Orientação: Remi Castioni.

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 2. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. 3. Professores de ensino fundamental - Formação.
I. Castioni, Remi. II. Título.

CDU 371.13(81)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de educação
Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em
Educação

Dissertação intitulada Análise do programa institucional de bolsas de iniciação à docencia e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais *Campus Salinas*: limites e perspectivas, de autoria de Giuliana de Sá Ferreira Barros, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Orientador: Prof^o. Dr^o. Remi Castioni (Orientdor)
Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^o. Dr^a. Maria da Conceição da Silva Freitas - PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dr^a Joice de Aguiar Baptista - PPGC
Instituto de Quimica

Prof^a Dr^a.Olgamir Francisco de Carvalho - PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^o. Dr^o Bernardo Kipnis
Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação

Data de aprovação: Brasília, 23 de Outubro de 2013

Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Educação - Asa Norte
Brasília - DF - Cep: 70.910-900
Telefones: +55 0xx61 3307-2130 FAX: +55 0xx61 3307-3826
fed@unb.br

Dedico este trabalho ao meu pai Cícero de Sá por ser espelho e por entender que estudar é o bem mais precioso. A minha mãe Maria de Lourdes de Sá por estar sempre presente. À Anna Clara de Sá por me fortalecer com seu amor. À Helcio pelo companheirismo e amor.

AGRADECIMENTOS

Toda a glória e louvores seja dado a Deus, por ter me dado coragem e oportunidade de chegar até aqui. Por ter me capacitado com graça e sabedoria. Ora Àquele que é poderoso para fazer muito mais abundantemente além daquilo que pedimos ou pensamos, segundo poder que em nós opera, a esse toda glória, por Jesus Cristo para todo sempre.

Quero agradecer ao meu pai, Cícero e minha mãe, Lourdes, por me darem força e estarem sempre por perto, principalmente nos momentos em que mais necessitei. Também a minha irmã e amiga, Hellen, que sempre me apoiou.

Não posso esquecer da minha Anna Clara, minha filha que sempre esteve comigo, pela compreensão por causa das viagens, pelas ausências, e por olhar a mamãe com olhos orgulhosos e cheios de amor.

Ao meu esposo Helcio, por ter me apoiado, de todas as maneiras, na realização deste trabalho. Por dividir comigo as ansiedades e os desafios da vida acadêmica. Obrigada pela paciência, incentivo e amor sempre me oferecidos.

A Prof. Dr. Remi Castioni, pela valiosa orientação, confiança e pelas lições de compromisso com a educação de qualidade para todos.

Ao Prof. Dr. Bernardo Kipnis, por estar sempre presente, pela dedicação e pelas sugestões para desenvolvimento deste trabalho.

À Prof^a Olgamir Francisco de Carvalho por suas perspicazes observações sempre pertinentes, que me levaram a compreender a formação docente numa perspectiva verdadeiramente crítica.

A Prof^a Shirleide Pereira da Silva Cruz pela atenção e pelas valiosas contribuições, demonstrando que a riqueza da construção do conhecimento pode e deve ser compartilhado.

As mais novas “mestres” e amigas: Hellen Vivian e Patrícia Emanuelle, com vocês o fardo foi mais leve, as viagens mais rápidas e divertidas. Foram tantos momentos felizes e de dor divididos, tantas conversas, tantas experiências juntas, aprendizagens além da academia. Obrigada por tudo!

A meu amigo Fernando Barreto que acordava de madrugada para nos buscar na rodoviária às 3 ou 4 hs da manhã para nos levar em casa. Obrigada.

A minha amada Tia Altair, Tio Hermes, Laura e Andréa por me acolherem com tanto amor e carinho. Louvo a Deus pela vida de vocês!

Agradeço aos meus irmãos em Cristo Anderson e Viviane pelo amor e por serem “pai e mãe” de Anna Clara nos meus períodos de viagem à Brasília.

Aos Acadêmicos das licenciaturas e aos Pibidianos do IFNMG Campus Salinas por aceitarem participar da pesquisa. Em especial às acadêmicas Jéssica Coutinho e Lauany Novais pela ajuda com o banco de dados e degravação dos grupos focais. Não tenho palavras para expressar a minha gratidão por tamanha contribuição, sem vocês, acadêmicos, essa pesquisa não se concretizaria.

Aos Colegas Coordenadores do Projeto Licenciatura em Ação – Pibid pelas ricas discussões, contribuições, ousadia, rigor e estímulo constante para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais em especial ao Campus Salinas, por propiciar a minha participação no programa de mestrado através do convênio com a Universidade de Brasília, e por permitir a colaboração do servidor Paulo Henrique pelo imprescindível e competente apoio com os softwares, e organização do questionário.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação, que sempre foram muito atenciosos e prestativos.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

“Então a nossa boca se encheu de riso, e a nossa língua de cânticos; então, se dizia entre as nações: Grandes coisas fez o Senhor a estes. Grandes coisas fez o Senhor por nós, e, por isso, estamos alegres.”

Salmo 126: 2 e 3

RESUMO

O Brasil tem poucos estudos sistematizados sobre a permanência nos cursos de formação de professores e as políticas públicas voltadas para o setor no cenário nacional. Sendo assim, objetivando contribuir para o enriquecimento de tais estudos, este trabalho visa investigar a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – campus Salinas e a sua relação com o Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. A relevância deste estudo reside na implantação de um programa voltado para a formação docente em cursos de licenciaturas que estão inseridos na política pública de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Faz-se necessário investigar quais os fatores que promovem a permanência nesse universo buscando analisar a motivação e como a instituição pode aperfeiçoar a oferta dos cursos de licenciatura, identificando as principais características dos acadêmicos e as causas que provocam tal fenômeno. Para conhecer tal cenário, o presente trabalho promoveu uma discussão sobre a formação de professores nos Institutos Federais. Além do exposto foi realizado um estudo sobre a formação docente no decorrer da história, especialmente no que concerne as políticas públicas a partir da análise da legislação e documentos sobre o assunto. Desta maneira pode-se contemplar a formação docente nos IFs e sua relação com o Pibid, e como esse programa pode contribuir para a permanência nos cursos de licenciaturas. Analisar-se-á o processo de permanência no período de 2011 a 2013, período de vigência do programa, com o intuito de conhecer o cenário a fim de obter subsídios que possibilitem definições de ações que contribuam para a permanência dos graduandos nos cursos de licenciatura oferecidos por esta Instituição. Por meio da pesquisa, pode-se inferir que Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência contribui para a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais campus Salinas. Entretanto esta relação é permeada por algumas ressalvas, principalmente no que se refere ao valor das bolsas. Portanto entende-se que a consolidação do Pibid como política pública de formação docente depende de aperfeiçoamento, em que seja um programa de real valorização docente.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Licenciatura. PIBID. Instituto Federal Norte de Minas Gerais. Campus Salinas.

ABSTRACT

Brazil has few systematic studies about permanence in training courses for teachers and public policies for the sector in the national scene. Therefore, in order to contribute to the enrichment of such studies, this project aims to investigate the persistence in licentiate courses at the Instituto Federal de Minas Gerais - *campus* Salinas and its relationship with the Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. The relevance of this study is based in the implementation of a program for training the teacher in licentiate courses that are inserted in the public policy of the federal network of vocational and technological education. It is necessary to investigate which factors promote the permanence in this universe trying to analyze the motivation and how the institution can improve the offering of licentiate courses, identifying the main characteristics of the students and the causes such a phenomenon. This work promoted a discussion about training teacher in the Institutos Federais to meet such a scenario. In addition to the foregoing it was performed a study on training teacher throughout history especially regarding public policies based on the analysis of legislation and documents on the subject. In this way, it can be contemplate the teacher training in FIs and their relationship with the Pibid, and how this program can contribute to the permanence in licentiate courses. It will analyze the process of remaining in the period 2011-2013, the period of the program, with the aim of meet the scenario in order to obtain subsidies that allow definitions of actions that contribute to the persistence and success of the students in the licentiate courses offered by this institution. Through research, it can be inferred that Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência contributes to the permanence in the undergraduate programs of the Instituto Federal do Norte de Minas Gerais *campus* Salinas. However this relationship is permeated with some caveats especially with regard to the value of scholarships. Therefore it is understood that the consolidation of Pibid as public policy for teacher training depends on perfecting, that is a program of real appreciation teacher.

Keywords: Teacher Training, Licentiate courses, PIBID, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais *campus* Salinas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Cenário da Rede Federal até 2010	44
Figura 2	– Mapa da Rede Federal até 2010	46
Gráfico 1	– Fatores de motivação para a escolha da licenciatura	82
Gráfico 2	– O Pibid contribui para a minha permanência no curso de licenciatura	83
Gráfico 3	– Influência do pagamento da Bolsa como incentivo à participação no Pibid	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Bolsas concedidas pelo Pibid em 2012.....	63
Tabela 2	- Perfil dos Licenciandos Bolsistas do Pibid segundo sexo, cor/raça e estado civil.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONFEA - Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
EF – Ensino Fundamental
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EM – Ensino Médio
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
IF- Instituto Federal
IFNMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação, Cultura e do Desporto;
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESU - Secretaria de Educação Superior
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	20
2.1	Análise Histórica da Formação Docente no Brasil	20
2.2	Formação de Professores no Contexto das Políticas Públicas.....	29
3	Das Escolas de Aprendizes e Artífices à Implementação dos Institutos Federais.....	36
3.1	A formação dos professores em questão	36
3.2	O Ensino superior nos Institutos Federais	47
3.3	Formação de Professores nos Institutos Federais	53
3.4	O Pibid : Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	58
3.5	Implementação do Pibid no Instituto Federal : O caso do IFNMG <i>Campus</i> Salinas	65
4	TRAJETÓRIA TEÓRICO METODOLÓGICA DA PESQUISA	71
4.1	Abordagem e o tipo de pesquisa	71
4.2	Sujeitos da pesquisa.....	74
4.3	Procedimentos e Instrumentos da pesquisa	75
4.4	Análise dos Dados	76
5	FORMAÇÃO INICIAL : SIGNIFICADOS E REFLEXÕES SOBRE O PIBID NA ÓTICA DOS DISCENTES.....	78
5.1	Quem são os Pibidianos do IFNMG – Salinas ?	79
5.1.1	Quanto ao perfil discente	79
5.1.2	Quanto a Intenção em Atuar na Docência.....	80
5.1.3	Quanto a relação com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid	82

5.2	Afirmações dos Acadêmicos das Licenciaturas do IFNMG – Salinas com relação ao Programa de Bolsas de Incentivo à Docência – Pibid.....	84
5.2.1	Quanto a escolha do curso: Identifica a motivação para escolha dos cursos de licenciatura.....	85
5.2.2	Quanto a experiências na docência: Identifica se os acadêmicos tem o desejo de serem professores.....	89
5.2.3	Quanto ao conhecimento do Pibid : Identifica o conhecimento sobre o programa, os objetivos, a missão.....	91
5.2.4	Quanto a motivação para ingressar no programa: Identifica o porquê da intenção de participar do Pibid.....	92
5.2.5	Quanto ao recebimento da bolsa : Identifica o grau de importância do recebimento da bolsa para o acadêmico.....	95
5.2.6	Quanto a relevância do programa : Identificar a relevância do programa, o seu nível de articulação com a formação docente.....	97
5.2.7	Quanto a influência do programa para permanência no curso: Identificar o grau de influência do Pibid para permanência na licenciatura	99
5.2.8	Pontos negativos do programa : Identificar os aspectos negativos do programa.....	100
6	PIBID : LIMITES E PERSPECTIVAS - REFLEXÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
	APÊNDICE B - ROTEIROS PESQUISA	122
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO	126

1 INTRODUÇÃO

Atualmente há um debate profícuo sobre a permanência dos acadêmicos nos cursos de formação de professores que envolve toda a sociedade civil, sendo este objeto de reflexões e críticas, diálogo que certamente trará contribuições à educação brasileira. Pesquisar este assunto é cada vez mais instigante tendo em vista o contexto sócio histórico vivenciado pelos Institutos Federais. Observa-se que este é um desafio significativo do sistema educacional principalmente no que diz respeito à consolidação das licenciaturas nesse lócus.

Como instituição pública de educação o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais é reconhecido como uma referência significativa para uma área de abrangência constituída de 126 municípios distribuídos em 03 mesorregiões (Norte de Minas, parte do Noroeste e parte do Jequitinhonha), ocupando uma área total de 184.557,80 Km². Com seu trabalho têm como finalidade contribuir significativamente para o desenvolvimento social, cultural e econômico da região, produzindo conhecimentos e preparando cidadãos que desempenhem papel de liderança intelectual e profissional.

Além disso, a distância dos grandes centros urbanos que concentram lócus de formação docente é um agravante para a formação de professores. E ainda, a localização geográfica e sócio-econômica dos municípios situados nessa área de atuação são motivos importantes para se compreender o relevo que tal projeto terá nesse contexto.

Tendo em vista que o incentivo à formação de docentes e a valorização do magistério são ainda mais importantes para o desenvolvimento educacional e social, pois, o IFNMG está inserido em uma das regiões mais pobres do estado de Minas Gerais. Isso significa envolver-se profundamente com o compromisso de ampliar e consolidar a inclusão social. Dowbor (2006), destaca com propriedade que pessoas desinformadas não participam e sem participação não há desenvolvimento e é a partir desta visão que apresenta-se a relevância deste projeto que visa a educação inserida em um contexto de desenvolvimento local, onde através dela os sujeitos compreendam e se envolvam na realidade onde vivem promovendo desenvolvimento.

Nesse sentido, é visível a importância de um dos princípios da educação nacional expresso no inciso I do artigo 3º da lei 9394/96 que é igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Sendo assim, criar mecanismo para assegurar essa permanência é imprescindível para o sucesso na vida acadêmica dos estudantes e importante para a eficiência da resposta que deve ser dada à questão da inclusão social.

Tomaz (2002, p. 88) salienta que hoje pouco ou nada se fala sobre essas questões, que são denominadas microestruturais, só percebidas através de olhares e ouvidos atentos, falando ainda a esse respeito diz que:

Esse olhar macroestrutural impede que se compreenda a escola na cultura em que está inserida, que se ouça o que está interessando àqueles que estão envolvidos, que se perceba que o mais importante do processo é o aluno.

Sendo assim, discutir a questão da permanência do acadêmico nos cursos de licenciatura é muito importante, implicando em repensar a Instituição como espaço de aprendizagem humano e cultural. O empenho na equidade, tal como no acesso e na qualidade requer um desenvolvimento contínuo, que vise vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. O que será refletido em um melhor atendimento e melhores resultados para todos os estudantes.

Esta temática foi escolhida fundamentando-se na nova realidade institucional, em que os cursos de licenciatura estão inseridos. São políticas públicas recentes que estão provocando novas reflexões sobre estes cursos, historicamente desvalorizados. Estas políticas de formação docente serviram como ponto de partida para delinear o escopo da pesquisa, especialmente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), com o primeiro edital lançado em 2007 pelo Ministério da Educação. Analisar se o Pibid contribui para a permanência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura é relevante por causa da relação entre este programa e os cursos de licenciatura do IFNMG *Campus Salinas*.

Analisar-se-á este assunto no período de 2011 a 2013, com o intuito de conhecer o problema a fim de obter subsídios que possibilitem a definições de

ações que contribuam para a permanência e sucesso dos graduandos nos cursos de licenciatura oferecidos por esta Instituição. Essa reflexão, mesmo que não seja generalista, pode demonstrar meios de contribuir com a questão a nível nacional.

Diante desse contexto, ora problematizado, reflete-se sobre a qualidade de ensino neste instituto com as seguintes questões norteadoras: Quais os fatores que promovem a permanência dos acadêmicos nos cursos? O Pibid contribui para que os alunos permaneçam na licenciatura? A bolsa paga pelo programa é um estímulo para essa permanência? Os alunos tem interesse em se tornar professor? Qual o perfil de acadêmico que está inserido no programa? Quais entendimentos que os acadêmicos tem do Pibid?

Neste sentido, é necessário repensar importantes aspectos da concepção dos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, utilizando a pesquisa para aprimoramento da sua prática e para reconhecimento de sua autonomia cultural agindo como agentes emancipados e emancipadores. Tendo em vista como objetivo analisar se o PIBID – programa institucional de bolsas de iniciação à docência contribui ou não para a permanência dos acadêmicos dos cursos regulares de licenciatura oferecidos no IFNMG campus Salinas.

Faz-se necessário analisar quais implicações pedagógicas e sociais estão presentes na atuação do Pibid no IFNMG *Campus* Salinas, bem como, analisar quais fatores favorecem a permanência na licenciatura por parte dos acadêmicos. A atratividade das licenciaturas precisa ser avaliada para o seu fortalecimento, ou seja, conhecer o cenário no sentido de contribuir para a promoção de organização de políticas institucionais que visem o desenvolvimento e se preciso for, o redimensionamento de processos de gestão e que possam oferecer subsídios para maximizar os efeitos deste fenômeno. Isso certamente favorecerá a permanência com qualidade no ensino superior, e fortalecerão assim as licenciaturas, alvo desta pesquisa, contribuindo para a melhoria da educação com um todo.

Sendo assim a presente dissertação encontra-se estruturada da seguinte maneira: o primeiro capítulo compõe-se da análise sobre a formação

docente no Brasil, o contexto histórico e as políticas públicas destinadas para esta área.

No segundo capítulo trata-se do estudo e caracterização dos Institutos Federais, desenvolvendo um breve histórico sobre mais de cem anos dessa institucionalidade, que inicia com as escolas de aprendizes e artífices.

O terceiro capítulo é destinado a apresentação Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid e suas concepções de formação para o magistério. Toda essa discussão será permeada pelo estudo do processo de formulação e implementação das políticas públicas para o setor e dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais.

O quarto capítulo trata da metodologia da pesquisa e a estrutura definida para o desenvolvimento das reflexões.

No quinto capítulo discorre-se sobre as análises e discussões do trabalho, em que serão analisados os discursos dos acadêmicos que estão envolvidos no programa, no caso os bolsistas e os discursos daqueles que não estão atuando no programa, promovendo uma análise comparativa entre os discursos, com a intenção de promover uma análise qualitativa e conhecer a importância do programa nas licenciaturas do IFNMG *Campus* Salinas.

Neste capítulo será analisado o Pibid numa abordagem quantitativa, em que por meio de questionário, será conhecido o perfil do acadêmico que é participante do Pibid e onde tentou-se captar as opiniões dos bolsistas do programa sobre aspectos relativos ao recebimento da bolsa, intenção de ingressar na carreira docente, participação no Pibid, escolha pela licenciatura dentre outros. Será apresentado ainda a relevância e as fragilidades do programa para a formação de professores.

A pesquisa encerra-se com as considerações finais sobre a temática abordada, analisando as implicações do PIBID em relação com a permanência dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas do IFNMG *campus* Salinas.

Neste sentido, é imprescindível ainda por meio desta pesquisa oferecer subsídios para posteriores intervenções com o intuito de contribuir para a promoção do desenvolvimento dos cursos de licenciatura do IFNMG – *Campus* Salinas.

Assim, espera-se que este trabalho possa colaborar para o aperfeiçoamento do programa no sentido de proporcionar uma reflexão sobre o sentido deste na formação inicial dos futuros docentes, e na formação continuada, dos professores da educação básica.

Essa pesquisa se justifica não para conhecer somente os aspectos negativos e apontar os possíveis culpados, mas sim compreendê-los dentro de um contexto que envolva as diferentes questões institucionais e contribuir na discussão do papel do IFNMG e sua atuação no atendimento das demandas sociais.

2 DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

2.1 Análise Histórica da Formação Docente no Brasil

Não é possível falar de formação de professores sem resgatar a sua gênese. Só assim é possível compreender em que patamar estamos e promover reflexões sobre o para onde se quer chegar. Neste sentido a formação de professores constitui em peça fundamental neste momento de busca pela qualidade na educação. Afinal é o professor um dos protagonistas do processo de ensino aprendizagem.

O princípio da educação sistematizada no Brasil aconteceu com o trabalho dos padres da Companhia de Jesus em meados do século XVI. Afinados com as determinações do Concílio de Trento estes “primeiros professores” tinham como objetivo educar os índios, iniciando-os no mundo das primeiras letras e da matemática, através da propagação da doutrina católica. Assim inicia-se a implantação do modelo de educação jesuíta.

A educação nos anos de 1549 a 1759 é marcada pelos princípios cristãos vivenciados por Portugal e pela influência do tomismo e estruturada pelo *ratio studiorum*. Vieira e Gomide (2008) explicam que os primeiros professores brasileiros recebiam uma formação baseada nos clássicos antigos, em que era privilegiada a retórica como marca na formação dos professores representantes da Companhia de Jesus. Este modelo de formação que inicialmente era recebida em Portugal, e mais tarde, transferida para o Brasil, constitui-se nos primórdios da formação docente no Brasil.

Em 1759 os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal que impôs algumas reformas educacionais, dentre elas a implantação das aulas régias, que consistiam no estudo das humanidades. Esta reforma, chamada de reforma Pombalina, tem como ponto alto a criação de escolas públicas no reino e a organização pedagógica pautada nos princípios de educação leiga, progresso científico e difusão do saber. Apesar de ir contra os pensamentos jesuíticos esta

reforma demonstra também a influência internacional no desenho da educação brasileira.

Cardoso (2004, p. 188) explica que para ser professor neste período não era exigido dos candidatos a professor “qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido”, apesar de haver concurso para selecionar os professores para atuarem. Fica claro a influência estrangeira na educação e principalmente no processo de formação de professores.

O Século XIX é marcado pela efervescência do pensamento moderno europeu de Bacon, Locke, Pestalozzi e Froebel influenciando diretamente na formação dos professores. Surge então o método intuitivo que consistia em educar através dos sentidos, de modo que a criança pudesse construir o seu pensamento abstrato a partir do concreto. Este método surgiu como uma panacéia para transformar o quadro ineficiente da educação do período. Para organização da prática pedagógica os docentes recebiam manuais que eram formatados para orientar os professores na aplicação do método.

Com a proclamação da república, a formação de professores é influenciada pelo ideário positivista, Vieira e Gomide (2008) explicam que na instrução pública, não eram levadas em consideração as peculiaridades do país, com suas diferenças regionais, sendo que no plano docente destacava-se a insuficiência quantitativa e a baixa qualificação dos mestres.

Após a segunda guerra, o cenário brasileiro se transformou. Influenciado pelo pensamento iluminista a questão da instrução pública passou a ser pensada como “direito de todos e dever do estado” esse modelo pode ser observado nas políticas públicas ainda hoje em dia.

A década de 1930 tem um cenário especial, sustentado pelo discurso de ruptura com a política oligárquica e com o compromisso com o novo ideal republicano, nasce uma “revolução”. A revolução brasileira como pôde ser constatado no discurso de Osvaldo Aranha em 1931. Este período fortemente marcado pelo novo modo de produção, por transformações econômicas, políticas e sociais em que o capitalismo é definitivamente instituído.

A necessidade de mudança é expressada principalmente através do manifesto dos pioneiros 1932, em que Fernando Azevedo e mais 26 educadores, escrevem um documento reafirmando o movimento de “renovação educacional”

(ROMANELLI, 2010, p. 147). Romanelli (2010) explica que este documento reitera a necessidade da existência de uma relação dialética entre educação e desenvolvimento. Destacando a função social da educação, o manifesto, aponta como missão do Estado, promover a educação para todas as classes sociais, em a educação não seja vantagem de uns em detrimento de outros.

Nessa nova concepção de educação, o manifesto propõe que o Estado organize o seu sistema educacional tendo em vista os princípios da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino público. Esses princípios constituem uma forma de tentar equalizar os direitos e de acordo Romanelli (2010, p. 150) extinguir os privilégios de classes.

Entretanto, mesmo diante deste espírito de revolução, há um embate importante entre o manifesto dos pioneiros e a reforma Francisco Campos, em que esta pregava o liberalismo, e conseqüentemente a descentralização do Estado. Este texto enfatiza que a educação deva ser competência da “União na capital, e aos estados nos seus respectivos territórios”.

Quanto a formação de professores, esta década é marcante pois estudos apontam que até este período, a formação docente em nível superior era praticamente inexistente. A formação acontecia em nível secundário, por meio das escolas normais instituídas durante o império, e os bacharéis em Direito, Medicina dentre outros eram os titulares das áreas afins com a sua formação. A partir da década de 1930 e os seus ideais de revolução promovem a inserção de novas idéias que influenciam o processo de formação docente, apesar de ainda não serem os desejados para o período.

A primeira experiência de formação docente em nível superior foi proposta por Anísio Teixeira em 1932. Ele planejou a Escola de Professores ligada ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro, mais tarde unificada à Universidade do Distrito Federal, entretanto esta proposta de formação foi suspensa em 1938.

Em 1937, com objetivo de atender as demandas sócio econômicas, estimulado pelo cenário internacional, o governo funda a Universidade do Brasil. A faculdade nacional de Filosofia, vinculada a esta universidade e criada em um contexto elitizante, passa então a oferecer os cursos de Filosofia, Letras e Pedagogia, com vistas a formação de professores para atuarem nas escolas de

nível secundário. O currículo do curso era desenhado para que o futuro docente tivesse 3 anos de carga específica da área e posteriormente 1 ano de conhecimentos pedagógicos, o que caracterizava a chamada formação “esquema 3 + 1”.

Nesta perspectiva, se consolidaram dois caminhos para formação, um através das escolas normais e o outro através do ensino superior, vigorando assim dois arquétipos de formação para o magistério:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos:

Para este modelo a formação dos professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.

b) *modelo pedagógico-didático*:

Contraopondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Na história da formação de professores constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários. (SAVIANNI, 2000, p. 2).

Em 1946 por meio do decreto-lei 8.530, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), o mesmo desenho de formação docente foi preservado.

Ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem freqüentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratórios. Com isso, a força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos não deixou de se impor mesmo ante a presença do modelo pedagógico-didático. Essa situação, especialmente no nível superior, se expressou numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o modelo pedagógico-didático a um apêndice de menor importância representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. (SAVIANNI, 2000, p. 8).

Desde esse período, é possível constatar que a formação para o magistério possui lacunas que interferem na constituição da identidade daquele que tem por ofício construir conhecimentos, mediando teoria e prática.

Tendo em vista que a ênfase do estudo reside na formação de professores, não é possível deixar de enfatizar a década de 1960. Neste período da história destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que por meio do artigo 59 promove uma cisão no processo de formação para o magistério. Este artigo determinava que a formação para professores para o ensino médio seria nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, ao passo que os professores que atuavam nas disciplinas específicas do ensino médio técnico, deveriam se formar em cursos especiais voltados para a educação técnica. A partir desta regulamentação foi instituído uma formação para atuação no ensino médio e uma formação para atuação no ensino técnico. Os professores que atuavam no ensino médio deveriam estudar em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, diferentemente daqueles que se inclinavam para o ensino técnico, estes deveriam estudar em cursos especiais de educação técnica.

Vieira e Gomide (2008) explicam que na tentativa de regulamentar esses cursos especiais de educação técnica, surge a portaria ministerial 111/1968 que determina que os referidos cursos serão organizados em 720 horas/aula e terão como público alvo pessoas portadoras de diplomas de nível superior ou técnico, em que estas tenham em seus currículos as disciplinas eleitas para serem ministradas.

Com a reforma universitária ocorrida por meio da lei 5.540 de 1968, que segundo Gadotti (1991, p. 115) calcava-se no modelo norte americano, imposta sem discussões e debates, a formação de professores ganhou um outro formato. O artigo 30 da lei unificou o processo de formação de professores para educação técnica e para o ensino médio. Ficou estabelecido que ambos deveriam se formar em nível superior, extinguindo a separação imposta pela lei 4.024/1961. Entretanto, Saviani (2000) aponta que esta reforma, estava subjugada ao reforço da dualidade estrutural sendo

de um lado, a demanda dos jovens estudantes e postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscava vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. (SAVIANI, 2000, p. 24).

No cenário de autoritarismo, próprio da ditadura militar, iniciado em 1964, desponta a lei 5.692/71 em que a formação docente foi desenhada em uma perspectiva profissionalizante. Kuenzer (1999, p. 42-43) explica que a educação foi organizada como crescimento econômico e de segurança, à medida que impediria a eclosão dos antagonismos decorrentes do modelo adotado. Esta filosofia de racionalização envolveu todos os setores, não sendo diferente com relação a formação de professores, somente com o ensino médio – magistério, o professor era habilitado para atuar nos anos iniciais da educação básica, como pode ser observado no artigo 30 da referida lei.

O artigo 29 determinava que a formação de professores seria feita em níveis que se elevem progressivamente, e que esta formação deveria ajustar-se às diferenças culturais de cada região do país. Havia ainda a orientação para atender aos objetivos específicos de cada grau, as características das disciplinas e as fases de desenvolvimento dos alunos.

Quanto a formação mínima exigida, o artigo 30 estabelecia que:

no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professôres a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professôres a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Pode ser verificado neste mesmo artigo a abertura para dois tipos de formação docente, além da já citada formação adquirida no segundo grau. As chamadas licenciaturas curta e plena, reforçam o caráter aligeirado da formação. Foi oportunizado pela lei que em 3 anos, docentes se formassem para ministrar aulas somente de 1ª a 8ª séries, pretendendo-se dar uma preparação geral ao futuro professor no caso a licenciatura curta. A licenciatura plena tinha a intenção

de formar o “especialista” , era destinada para o docente que se interessasse em trabalhar no 2ª grau. Este último modelo de formação, poderia ser alcançado mediante estudos adicionais, caso o professor possuísse a licenciatura curta.

Este modelo de formação vigorou no país por mais de 20 anos, contribuindo para a desvalorização da classe. O empobrecimento da formação de professores fica explícito a partir da profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau, indicando para a maior parcela da população uma formação profissional que favoreceria o exercício de funções subalternas, enquanto que uma minoria – a elite, era destinada para o ensino que favoreceria o seu ingresso ao nível superior e às funções privilegiadas no mercado de trabalho. (MELO, 2001, p. 61).

Em um cenário de abertura política, surge a década de 1990, e com ela nasce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, com relação a formação para o magistério, a lei promoveu um avanço significativo, ao enfatizar o ensino superior como lócus de formação.

O seu artigo 61 teve a função de determinar um formato inovador para a formação de professores, no sentido de ter como fundamentos associar teoria e prática, capacitação em serviço e valorizar experiências anteriores.

Art. 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como forma mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A novidade trazida pelo artigo 62, admite que a formação docente acontecerá em nível superior, em cursos de licenciaturas, de graduação plena. Este novo desenho extingue as licenciaturas curta e plena que vigoravam desde 1971. Entretanto permaneceu como requisito mínimo para atuação na educação

infantil e anos iniciais do ensino fundamental o magistério de nível médio na modalidade Normal.

Outro aspecto que merece destaque neste artigo, é a abertura para formação de professores em Institutos Superiores de Educação, servindo como uma alternativa para as universidades. Estas instituições deverão ofertar cursos de formação de professores para educação básica, programas de formação pedagógica para aqueles que já possuam diplomas de nível superior e programas de formação continuada em diversos níveis.

Para o exercício no ensino superior, a lei 9394/96 institui que o docente deverá se formar em nível de pós-graduação, lato ou stricto sensu, dando prioridade aos programas de mestrado e doutorado.

Concernente a formação de professores e com o objetivo de erradicar a figura do professor leigo, a lei estipulou como foco, a década da educação, determinando um prazo de 10 anos para que fosse extinta a classe de profissionais sem formação superior. Esta deliberação provocou uma corrida dos profissionais atrás de cursos de licenciaturas e a definição de políticas de formação em serviço superficiais, explicitando mais uma vez o caráter vaporoso da formação para professores.

Neste contexto pode-se observar que a questão da formação de professores no Brasil, possui uma história. Desde o *Ratum Studiorum* até os dias de hoje é possível observar que muita coisa mudou, das muitas reformas, muita influência internacional, chegamos aos dias de hoje onde o foco é um modelo pautado nas demandas sociais. Neste sentido entende-se que a formação de professores constitui um elemento indispensável para que a educação consiga responder estas demandas e que alcance a tão desejada excelência, afinal o professor é sujeito do processo ensino aprendizagem, ele é responsável pela mediação entre o conhecimento e o aluno.

Diante deste novo paradigma de formação, Nóvoa (1995, p. 97) alerta que:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a que sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A

primeira reação dos actores seria a surpresa. Depois tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar com o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar os versos, arrastando largas roupagens, em metade de um cenário pós-moderno, cheios de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que oiçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles portanto, quem terão de encontrar uma saída airosa, ainda que não vejam os responsáveis. As reações perante esta situação seriam muito variadas: mas, em qualquer caso, a palavra mal estar poderia resumir os sentimentos deste grupo de actores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo. (NÓVOA, 1991, p. 97).

Tendo em vista a crise na formação explícita na citação de Nóvoa e na tentativa de aprofundar a discussão sobre a formação do professor como intelectual crítico, o que se busca é contribuir para a discussão e a consolidação de um ideário de formação para o magistério em que os docentes trabalhem em favor de uma educação “desinteressada”, ou seja, para além das necessidades imediatas do mercado (GRAMSCI, 2001). No sentido que esta formação possa cooperar para formar pessoas emancipadas – no sentido Gramsciano da palavra - produzindo conhecimento científico e intervindo na realidade sócio-econômico cultural.

Silva (2011) destaca a práxis como base da formação docente indicando que esta formação deva ser analisada tomando como referência três aspectos intimamente ligados: a reestruturação produtiva, o debate sobre um novo paradigma do conhecimento e a relação teoria e prática nos cursos de formação numa perspectiva crítica emancipadora de educação.

A questão da relação teoria e prática, ensino e pesquisa conceitos que são intimamente ligados, diálogo constante com a realidade, que deve embasar o processo de formação de sujeitos emancipados e que se proponham a contribuir para a emancipação de outros sujeitos, encarando a realidade com espírito crítico e, conseqüentemente, promovendo intervenções que concebam mudanças na sociedade. Conceitos esses que para Bourdieu (1972, p. 122 *apud* ORTIZ, 1983) vem a ser¹:

¹ ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, Pierre. **Colecao Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1983, p. 7-36.

[...] campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores, é o lugar, o espaço do jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo, especificamente, nesta luta é o monopólio da autoridade científica definida de maneira inseparável, como a capacidade técnica e poder social. (BOURDIEU, 1983, p. 122 *apud* ORTIZ, 1983).

Neste sentido é indispensável repensar alguns importantes aspectos da concepção e da organização do trabalho pedagógico dos professores como por exemplo: análise reflexiva das práticas e a constituição do professor como um profissional reflexivo. Tais aspectos exigem comportamentos diários de reflexão. Demandam rompimentos, assumir atitudes de pesquisa como necessárias ao professor, construir saberes; aprender a perceber o processo de aprendizagem numa lógica de mudança e reconstrução permanente. Significar a prática pedagógica nesta lógica formativa e autoformativa, não é compromisso exclusivo do esforço solitário do professor, exige um outro: o comprometimento político para com a formação continuada deste profissional.

2.2 Formação de Professores no Contexto das Políticas Públicas

As políticas educacionais ao longo dos tempos provocaram transformações na vida dos professores, especialmente no que diz respeito a sua formação. Analisar esta questão que é indissociável da profissionalização dos educadores, se faz imperioso tendo em vista as condições políticas, culturais, sociais em que tal ofício é praticado. Neste sentido Libâneo, enfatiza que:

Por isso, o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. (LIBÂNEO, 1995, p. 07).

O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96 institui que essa formação deve ser principalmente responsabilidade de estabelecimentos de ensino superior, em que teoria e prática dialoguem com o

tripé ensino, pesquisa e extensão de modo que seja assegurada uma formação sócio pedagógica.

A formação docente, no sentido da consolidação da identidade daquele que tem como ofício mediar o conhecimento, no contexto das políticas públicas é marcada por descontinuidades, que se expressam na dependência da “vontade” de quem está a frente do governo. As políticas atuais não manifestam preocupação em fortalecer o diálogo entre a realidade escolar e a sociedade.

Com o objetivo de aprofundar nesta discussão, é preciso compreender as nuances que interferem no contexto das reformas educacionais e como o Estado se posiciona ante a esse cenário marcado pela reestruturação capitalista e neoliberal. Nessa nova realidade, a escola não é mais considerada como meio eficaz de mediação dos conhecimentos, ficando assim subordinada às novas demandas político sociais.

Globalização e neoliberalismo são palavras de ordem neste contexto. A década de 1990 especialmente no Brasil é marcada por profundas transformações que conforme o objetivo neoliberal era redesenhar a função do Estado. Neste sentido o governo vigente passou a trabalhar na linha de desenvolvimento de políticas chamadas por Libâneo (2011) de ajuste com o objetivo de modernizar o país e inseri-lo no mundo globalizado, ficando assim subordinado às exigências dos organismos financeiros internacionais.

De acordo com Libâneo (2011) em todas essas políticas é fortemente identificado o discurso da flexibilidade, competitividade, produtividade e eficiência do sistema educativo, sob a ótica das exigências mercadológicas. Como consequência a educação foi transferida da esfera política para a esfera mercantil, ficando refém deste sistema que querendo ou não, provoca a destruição da cidadania crítica, em que privatizar e descentralizar a escola é mais importante que formar aquele que promove a construção do saber, aqui no caso o professor.

As políticas para formação docente, neste período, acompanham o modelo neoliberal imposto. Silva (2006) explica que essas políticas tiveram o objetivo de profissionalizar os professores e transformar os espaços de formação, visando o aprender a fazer.

O eixo do currículo deixa de ser o conhecimento para centrar-se num conjunto de competências que o professor em formação precisa desenvolver para atuar como profissional. A escola é concebida como espaço privilegiado para formação continuada e para a formação em serviço (por meio de programas curtos de capacitação, educação a distância e o uso de instrução programada) vistas como estratégias eficazes na melhoria da educação básica, entendida, esta última como instrumento essencial para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. (SILVA, 2006, p. 54).

Nesta perspectiva, Del Pino (2008, p. 77) destaca que a formação profissional foi encarada como uma resposta estratégica, apesar de ser polêmica, às questões apontadas pela globalização econômica, pela busca da qualidade e da competitividade.

A influência das agências internacionais no sistema educacional brasileiro é de longa data, pode ser verificada, através da história, a presença nas décadas de 1950, 1960, 1970 e especialmente na década de 1990 que é o período em questão. As diretrizes recomendadas pelos organismos internacionais desenvolvidas a partir de eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia (1990) e a Conferência de Nova Delhi (1993) imprimiram a marca da política do período. No Brasil muitas ações nasceram em atendimento a essas recomendações advindas destas conferências.

Vieira (2002, p. 30) destaca que neste período o Brasil voltou a receber às idéias geradas por essas agências, que se firmavam por meio de contratos, financiamentos e acordos de cooperação técnica.

Neste sentido, não é possível esquecer da influência do Banco Mundial que várias vezes foi citado como financiador destas políticas. Criado em 1944 é hoje uma das maiores fontes de amparo ao desenvolvimento de países em crescimento. Silva (2006) destaca o seu papel estratégico na reorganização da ordem mundial, incentivando as políticas de ajuste estrutural nos países que estavam em processo de expansão.

A Unesco por meio do documento Educação : Um tesouro a descobrir, reconhece a importância do professor e demonstra preocupação com a formação docente, entretanto essa questão é abordada somente no nível individual, retirando-se conforme Silva (2006) o caráter político da educação e as

interferências das complexas relações sócio econômicas, políticas e culturais, transformando o sistema educacional numa questão técnica instrumental.

Tendo em vista as fragilidades do sistema educacional brasileiro, estas políticas se fortaleceram. Nesse patamar destacaram-se a formulação de documentos e diretrizes que visavam promover a formação de professores. O aspecto contraditório é que quem deveria seguir tais diretrizes, em nenhum momento contribuía ou participava da elaboração de tais documentos. Nesta perspectiva entende-se que o professor se constitui na relação sólida com o conhecimento. E que esta relação não pode ser diminuída a mera sobreposição da teoria e da prática.

No campo da formação docente o que é explícito, é que as políticas propostas não contemplam as reais necessidades, sendo implantadas com lacunas importantes. Neste contexto no ano de 2010 foi lançado o Parfor - plano nacional de formação de professores. Lançado em caráter emergencial, o Parfor foi criado com a intenção de atender o que determinava o artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sendo organizado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Este plano materializa a política nacional de formação de professores, criada através do decreto 6755/ 2009 e compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

O intuito é formar 330 mil professores nos próximos cinco anos para atuarem na educação básica. É importante destacar que mais uma vez, a formação de professores é concebida na tentativa de fechar lacunas, pois este plano tem como público alvo, docentes que já estão inseridos na educação básica, que, ou não são graduados ou que atuam em áreas diferentes da sua formação original, ou são bacharéis. Reafirma-se o caráter aligeirado com que a formação docente tem sido organizada até então.

No contexto atual de políticas de formação para o magistério, Scheibe (2008, p. 56) chama a atenção que a formação acadêmico-científica pedagógica rigorosa apresenta-se como uma imperiosa necessidade, dada a epistemologia da prática docente.

A formação de professores assim, assume total importância mediante a tantas transformações que vem ocorrendo no setor político, social e econômico

fazendo com que o professor seja realmente um profissional qualificado para atuar na área educacional. Em meio a esse cenário Imbernón (2010) nos aponta dois fatores essenciais para a formação docente

os fatores da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação (a preocupação com a cidadania, o meio ambiente, a diversidade, a tolerância,etc.) [...]. Isso desencadeará um questionamento das práticas uniformizadoras e potencializará a formação a partir de dentro, na própria instituição ou em contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores. (IMBERNÓN, 2008, p. 29).

Esses fatores incidem de forma determinante para a formação do professor da educação básica uma vez que estes estão presentes e contribuem para uma prática pedagógica comprometida em atender as demandas apresentadas pela escola.

É importante ressaltar que nesta perspectiva a formação constitui elemento de destaque sendo associada a vários fatores dentre eles : a qualidade da escola pública, ao processo de qualificação docente e conseqüentemente, melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Neste sentido o professor precisa ter, não só uma formação inicial mas principalmente uma formação continuada em busca de conhecimentos que tentem minimizar as lacunas da formação inicial e conseguir se manter na sociedade como profissional competente, capaz de atuar na área da educação mediante à tantas exigências e transformações onde se busca principalmente o conhecimento, pois o futuro da educação está vinculado a prática reflexiva e pedagógica da formação do professor em um contexto de autonomia e protagonismo docente.

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhe permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.[...] Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica ,didática e psicopedagógica , que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou participação em cursos de instituições superiores. (IMBERNÓN, 2008, p. 47).

A literatura educacional vem apresentando, já há algum tempo, um novo paradigma sobre a formação do professor e conseqüentemente a sua identidade docente, onde este seja um agente de transformação, afinal a atividade docente é práxis e está inserida em um contexto, sendo assim consolida-se em nosso meio a necessidade de uma prática docente atenta com todas essas situações. Essa prática entende que “o professor é um intelectual em processo contínuo de formação” (PIMENTA, 2002, p. 29), portanto esse aspecto da formação sinaliza a presença de um elemento imprescindível neste processo contínuo que é a pesquisa, Pedro Demo “compreende pesquisa não só como busca de conhecimento, mas atitude política, sem reducionismo e embaralhamento, num todo dialético.” (DEMO, 2006, p.16).

Sendo assim, pensar a formação e a profissionalização, significa compreender que a pesquisa deve permear toda a prática formativa do professor, seu fazer e saber docente. Ela deve ser como princípio formativo na docência

O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica” sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 1996, p. 25).

Sem a curiosidade os problemas surgem e são tratados com paleativos, não são tratados na origem, na essência e portanto permanecem.

Paulo Freire ensina que não há docência sem discência, assim também não há professores críticos, autônomos sem reflexão da própria prática, sem compreender a totalidade do ato educativo. Paulo Freire nesta perspectiva, explica que a indagação e o questionamento devem fazer parte da prática docente “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29) isso nos faz repensar o papel do professor e sua importância no processo ensino aprendizagem, afinal de contas o professor é um sujeito neste processo.

Durante muito tempo a papel do professor era somente de “ensinador”, (DEMO, 2006) aquele que só repassava a matéria, no entanto, no contexto atual, sabemos que só repassar a matéria não mais compõe a identidade do professor do século XXI, nesta perspectiva André nos diz

A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Sendo assim o que se espera é que professor assuma uma postura reflexiva onde ele organize sua prática a partir de demandas reais. Esse

movimento da prática reflexiva envolve um reconhecimento de que os professores deveriam desempenhar papéis ativos na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho [...]. A reflexão também se traduz no fato de que a produção de novos conhecimentos sobre ensino aprendizagem não é propriedade exclusiva dos colégios, universidades ou centros de pesquisa. (PEREIRA; ZEICHNER, p. 33, 2008).

Nesse contexto, somos convocados a estudar essas múltiplas determinações que estão presentes nessas novas exigências dirigidas à identidade docente e a identificar os aspectos principais que compõe esse novo paradigma.

3 DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES À IMPLEMENTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

3.1 A formação dos professores em questão

Os Institutos Federais tem sua origem nas Escolas de Aprendizes Artífices criadas com o decreto lei nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 sancionado pelo presidente Nilo Peçanha, que instituiu as primeiras escolas para o ensino profissional primário e gratuito no Brasil. Estas instituições eram vinculadas ao Ministério da Agricultura Indústria e Comércio e tinham como objetivos difundir o ensino das artes e dos ofícios pelo país, atendendo conseqüentemente, ao momento de crescimento econômico e desenvolvimento industrial que atravessava o país naquele período histórico.

A partir deste decreto surgiram dezenove escolas de perfil assistencialista em relação à classe trabalhadora que visavam

não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909, decreto n. 7.566 de 23 set. 1909).

Objetivando propagar valores republicanos e formar “cidadãos úteis a nação” o governo implantou essas instituições para que assim pudessem atender ao mercado produtivo, que naquele período, início do século XX, reflete o início do desenvolvimento da indústria e a necessidade de mão de obra qualificada força a profissionalização da mão de obra no país, formando profissionais das camadas menos favorecidas da população. Nasce assim a educação profissional no Brasil.

No começo do século XX, época que antecede a “Revolução de 30”, o setor cafeeiro sofre flutuações e são nessas brechas que o capital industrial começa a crescer. A indústria precisava de mão-de-obra qualificada e recorria aos imigrantes europeus. Mas as imigrações não davam conta das necessidades do crescimento da indústria e começam as pressões para a profissionalização da mão-de-obra no país. (SANTOS, 2004, p. 45).

Pode-se constatar que a educação profissional foi desenhada naquele período para atender aquele sujeito que encontrava-se fora dos padrões sócio econômico impostos, Lima (2011) explica que o objetivo inicial era atender a classe dominante, oferecendo um modelo educação de caráter utilitarista para a classe dominada. Figurava, portanto, menos como um programa propriamente educacional, e mais como um plano assistencial aos “necessitados da misericórdia pública” (NAGLE, 2001, p. 213). Ainda com essa característica assistencial, o ensino nessas escolas era ministrado por normalistas e por mestres que eram oriundos das fábricas, e que não possuíam o conhecimento teórico e pedagógico necessário, o que reafirma o perfil essencialmente prático da instituição.

Nagle (2001) destaca que na década de 1920, o governo federal compreendendo a educação profissional imprescindível para a regeneração de menores por meio do trabalho, apresenta dois decretos com esse viés assistencial. O decreto 17.508/26 apresenta o que o destino da escola é “receber para regenerar pelo trabalho, educação e instrução, menores do sexo masculino. O decreto 17.943-A/1927 contempla sobre a “consolidação das leis de assistência e proteção de menores”.

Como pode ser observado, o objetivo principal dos anos finais da primeira república é de acordo Nagle (2001) o progresso, símbolo de natureza quase exclusivamente emocional, forjado como elemento compensatório da situação atrasada e humilhante em que vivia o país. Nesta perspectiva o tão sonhado progresso vê na associação com educação profissional o impulso para transformar em riqueza coletiva os abundantes recursos naturais ainda inexplorados (NAGLE, 2001, p. 223). Provocando assim grande atração pela formação profissional.

Nesta perspectiva, atendendo as demandas sociais, no final da década de 1930, especialmente em 1937, foi tornada pública a Constituição Brasileira, em que pela primeira vez abriu-se espaço para o ensino técnico, profissional e industrial. Nesse mesmo ano surge a lei 378/37 que além de alterar a nomenclatura do Ministério da Educação e Saúde Pública para ministério da educação e saúde, promove a transformação das primeiras escolas de aprendizes artífices liceus industriais, como pode ser observado no artigo 37

desta lei. Destaca-se que os agora novos liceus têm a incumbência de propagar o ensino profissional, de todos os ramos e graus, em todo país. (BRASIL, 1937).

Estas Instituições continuaram se transformando e no lugar dos liceus, surgiram na década de 1940, com o advento da reforma Capanema, as escolas industriais e técnicas que visavam a formação profissional no nível equivalente ao secundário. A Lei 4.073/42 denominada Lei Orgânica do Ensino Industrial é a responsável por essa mudança, ela estabelece as bases de organização e regime do ensino industrial. Os seus principais objetivos estão dispostos no artigo 3º em que o ensino industrial deverá atender:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (BRASIL, 1942).

É possível observar o quanto a reforma Capanema reafirma essa subordinação ao mercado favorecendo a dualidade no ensino. Segundo Santos (2007) neste período, o Estado tem mais poder de intervenção, determinando a educação, impondo seus valores na economia, nos sindicatos, dentre outros setores. Segundo Machado (2008, p. 40):

Vários fatores influíram nesta mudança da atuação do Estado. Dentre outros, a própria expansão do capitalismo industrial no País; a dificuldade encontrada para satisfazer a todos os vitoriosos (interesses os mais heterogêneos) da Revolução de 1930; a continuação da crise cafeeira, com a diminuição do consumo, diminuição do seu valor-ouro e com a superprodução; o crescimento da insatisfação popular; as repercussões da crise econômica mundial, a partir de 1929; a influência do nazi-facismo, etc.

Em 1945, o Estado com dificuldades de oferecer educação profissional, que atendesse as demandas, impostas pela Segunda Guerra Mundial, busca o apoio das indústrias para que essas pudessem contribuir com o que Lima (2011), chama de sistema que qualificasse com rapidez mão-de-obra para a indústria. A partir dessa necessidade surge o Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, como

sistemas paralelos, mantido pelas indústrias que serviriam como alternativas para suprir, segundo o governo, as deficiências da educação profissional. Lima (2011) afirma que esses cursos são desenvolvidos fora do sistema regular de ensino, tendo em vista que este sistema não era suficientemente organizado.

Este sistema público, compreendendo que não poderia promover sozinho, essa rápida formação de mão-de-obra e necessitando crescer economicamente, transfere parte dessa formação para as duas instituições já citadas. Diga-se parte pois segundo Santos (2007), o Estado ainda manteve a maior parte no que diz respeito a formação básica e profissional que visava a educação para o trabalho.

O perfil de estudantes deste sistema paralelo, Senai e Senac era compreendido pelas camadas mais pobres da população, pois os cursos oferecidos habilitavam em uma formação técnica em menos tempo, pois contavam com carga horária menor. Esta procura se dava em virtude de que os alunos eram pagos para estudar, além da necessidade de ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho. Simão 2004 enfatiza que formato de educação profissional oficial não atendia aos anseios sociais devido a infraestrutura ineficiente; os cursos serem longos, fato que desinteressava as camadas médias da população, que buscavam ascenderem ao ensino superior, nem tampouco à demanda da maioria da população carente que aspirava à colocação imediata no mercado de trabalho.

Já os anos de 1950 são marcados pela internacionalização da economia que por determinações de políticas externas e internas, retrata o aumento da presença do Estado e da instalação de multinacionais no cenário brasileiro. Caputo e Melo (2009) caracterizam o Brasil como país de industrialização retardatária, que depois da Segunda Guerra Mundial, viveu um excelente crescimento econômico, consolidando o setor industrial como eixo dinâmico da economia. Neste sentido, a organização do trabalho assume o paradigma taylorista e fordista, que perdurou por muitos anos.

Ainda nesta década, segundo Santos (2007) o ensino técnico passa por nova fase; com maior autonomia e descentralização. Este acompanha as mudanças na sociedade brasileira em que as escolas industriais evoluem à categoria de autarquia sendo chamadas de Escolas Técnicas Federais,

possuindo entretanto, o mesmo perfil de educação profissionalizante. Em 1959 a Lei nº 3.552, surge então para definir o regulamento destas Escolas, objetivando dispor sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial. Para reforçar essa política foi publicado o Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro de 1959, que aprova o regulamento desta modalidade de ensino.

Em 1961, foi promulgada a lei de diretrizes e bases - lei 4.024/61 que segundo Saviani (2006) o seu projeto não se iniciou com intenções pedagógicas, como era natural que a nação desejasse. Para o referido autor, o projeto foi infeliz porque nele não continha matéria apenas de educação, mas havia uma conotação política em torno do mesmo. Quando foi publicada, esta lei, promove a equiparação entre ensino secundário e ensino técnico. Mesmo com essa articulação persiste o caráter dual do ensino. Segundo a lei :

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971) [...]

Art. 51. As empresas públicas e privadas são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino. (Redação dada pelo decreto-Lei nº 937, de 1969) (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Parágrafo único. Os portadores de carta-de-ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se nos estabelecimentos de ensino médio, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido. (Redação dada pelo decreto-Lei nº 937, de 1969)

Em 1971, sob a política do governo militar, a LDB 4.024/61 foi reformulada a partir da promulgação da lei 5.692/71 promovendo uma significativa mudança no modelo de ensino de 1º e 2º graus, com a fixação da “profissionalização compulsória” que obrigava que o 2º grau passasse a formar técnicos, assumindo um caráter de formação tecnicista. Formação esta, valorizada pelas políticas públicas em educação do período. Sousa e Beraldo (2009) destacam que a essência dualista da educação brasileira permaneceu inalterada, ou seja, o ensino profissionalizante de 2º grau, não se concretizou.

Tendo em vista o questionamento da profissionalização compulsória por estudantes, empresários e demais setores. Isto acontece principalmente por que a referida lei não atendia as exigências do mercado e reforçava o distanciamento entre ensino propedêutico e ensino profissional. Lima (2010) explica que a integração forçada pela Lei 5.692/71 não aconteceu porque seus mentores, esqueceram de levar em consideração que a educação é, um processo de aquisição de conhecimentos necessários ao homem no seu intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos. Esta recusa, promove então, o surgimento da lei 7.044/82 que flexibiliza a tão questionada profissionalização, sanando assim a polêmica política e pedagógica imposta pela lei 5.692/71.

No final dos anos de 1970, período histórico em que o Brasil passou por transformações econômicas e sociais profundas, três destas escolas técnicas federais se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets. Os primeiros Cefets eram situados no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, posteriormente outras escolas da rede foram contempladas com essa configuração.

Art 1º - As Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com sede na Cidade de Belo Horizonte; do Paraná, com sede na Cidade de Curitiba; e Celso Suckow da Fonseca, com sede na Cidade do Rio de Janeiro, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-lei nº 796, de 27 de agosto de 1969, autorizadas a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação, com base no Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica.

§ 1º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo são autarquias de regime especial, nos termos do artigo 4º, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, regendo-se por esta Lei, seus Estatutos e Regimentos. (Renumerado pela Lei nº 7.350, de 1985). (BRASIL, 1978, Lei 6.545 de 30 jun. 1978).

Essa nova configuração escolar teve como finalidade de oferecer a educação tecnológica e oferecer cursos técnicos de nível médio e cursos de nível superior, graduação e pós graduação lato e stricto sensu e ainda licenciaturas para formar professores específicos para atender às disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico. Os Cefets nasceram também com o objetivo de “realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades

criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993)”

A década de 1990 é marcada por significativas alterações que modificam a educação profissional. A criação de mais escolas técnicas federais através da lei 8.670/93, a organização do Sistema Nacional de Educação Tecnológica através da lei 8.948/94 e ainda pelo início da reformulação do ensino médio, em que o governo federal através do decreto 2.208/97 amplia o seu campo de atuação, ao promover formação de pessoas em qualquer nível de escolaridade. Silva (2006) afirma que este decreto representa um retrocesso para a construção de uma prática pedagógica que rompia com uma concepção tecnicista de educação profissional.

Destaca-se neste período o advento da lei 9394/96 que provocaram algumas mudanças em relação a lei 5692/71, principalmente quanto a revogação da profissionalização compulsória e a definição de educação básica em que transforma o 2º grau em ensino médio sendo que :

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...]

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; [...]

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, Lei 9394/96).

A LDB atual, no sentido de promover a preparação básica para o trabalho, declara que a educação profissional será integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008). Os artigos 40 e 41 dizem que educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, e que o conhecimento adquirido nesta modalidade e no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Em 2004, foi criado o Decreto nº. 5.154 que, regulamentou o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 que trata da educação profissional na Lei nº 9.394/ 96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, revogando o Decreto

nº. 2.208/97. O decreto 5.154 promove uma nova caracterização da educação profissional ao promover a integração entre os ensinos profissional e médio, definindo que esta integração poderá ser feita de forma integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio.

Até o ano de 2002 eram 140 instituições que ofereciam educação profissional no Brasil. A partir de 2005, destaca Lima (2011) inicia-se uma reorientação das políticas federais para educação profissional e tecnológica que visavam a expansão da rede federal. De acordo Franco e Pires (2009a) a expansão aconteceu em duas fases. A primeira fase objetivava implantar escolas nos estados ainda desprovidos dessas instituições. E a segunda fase, previa uma escola técnica em cada cidade pólo do país, a implantação de 150 novas unidades de ensino e criação de 180.000 vagas para educação profissional.

Neste cenário de crescimento da educação profissional, foi publicado o decreto 6.095/07 buscou estabelecer as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. A partir daí, em 2008 acontece então o que já era aguardado, o governo federal aprovou a lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país criando os 38 Institutos Federais que nasceram resultado da transformação de alguns Cefets, de algumas escolas técnicas federais e da junção de escolas agrotécnicas. Segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec existiam no país 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

Sancionada esta lei foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino. Esta rede é ligada ao Ministério da Educação e constitui-se das seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades

Federais (Lei 11.892/08, art. 1º). Estas instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um Instituto Federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam. Cada grupo reagiu de forma diferente à proposta governamental de mudança, divulgada inicialmente pelo Decreto nº 6.095/2007, que traçou as primeiras diretrizes e fundamentos dos IFETs.



Figura 1 – Cenário da Rede Federal até 2010

Fonte: MEC 2013 - Expansão da REDE FEDERAL de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br>, acesso em 11/05/2013

Como pode ser observado no quadro acima, o desenvolvimento da rede federal deu um salto significativo principalmente a partir do ano de 2008 que marca a instituição dos institutos. Os institutos nasceram como autarquias que tem como missão oferecer educação superior, básica e profissional, com características pluricurriculares e *multicampi*. A sua proposta pedagógica vertical, que se inicia na educação básica e vai até o ensino superior, é um dos alicerces desta nova institucionalidade, que tem previsão de criação de 208 novas escolas até o final de 2014, gerando cerca de 600 mil vagas.

Pacheco (2010) explica que a estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência dos Institutos Federais reafirma o compromisso dessas instituições no sentido de promover uma intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e buscando alternativas técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. O diálogo entre instituto e região acontecerá por meio de mecanismos democráticos de escuta, como audiências públicas, fóruns dentre outros.

A próxima imagem explicita de maneira detalhada o processo de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica que

abarca os institutos federais, as escolas técnicas federais vinculadas às universidades, os cefets e as universidades tecnológicas.



Figura 2 – Mapa da Rede Federal até 2010

Fonte: MEC 2013 - Expansão da REDE FEDERAL de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br>, acesso em 11/05/2013

Hoje os institutos federais são uma realidade inovadora que ainda está em processo de construção da sua identidade, mas que tem como eixo articular trabalho, ciência e cultura numa perspectiva emancipatória, tendo em vista que a formação humana deve preceder a formação técnica. De acordo com Cardozo (2010) o atual paradigma exige mais que o desenvolvimento de habilidades inerentes ao fazer profissional, exige-se hoje a formação do sujeito no seu sentido stricto, seja capaz de relacionar a teoria com a prática sem perder de vista as questões problemas da sua comunidade de modo que possa contribuir para minimizá-las desempenhando um papel de agente de mudança.

3.2 O Ensino superior nos Institutos Federais

Tendo em vista as crises do capitalismo internacional ocorridas na década de 1950, o modelo econômico industrial ganha força em virtude do declínio do modelo econômico agro-exportador vigente no país até então. Contempla-se então a implantação de um novo modelo econômico, o urbano-industrial.

Duch (2008) destaca que a partir de 1964 a relação entre a estrutura educacional e a estrutura social capitalista intensificou-se de forma que as mudanças político-ideológicas afetaram significativamente o sistema educacional. O Estado buscando continuar no centro das políticas de desenvolvimento, volta-se para o trabalho com grandes projetos nacionais, com o objetivo de fazer parte das políticas internacionais.

Nesta perspectiva, mais uma vez ficou a cargo do sistema educacional a função de preparar mão – de – obra qualificada para ser absorvida pelo mercado de trabalho que se encontrava em franca expansão. Duch (2008) enfatiza que o diploma de nível superior tornava-se um requisito cada vez mais necessário. A política educacional do Estado aumentava as vagas no ensino superior, visando atender a política econômica que exigia mais cursos superiores. Esta equação beneficiava as camadas médias da população.

A partir deste cenário, surgem no final da década de 1960, nas ainda Escolas Técnicas Federais, o ensino superior, que em um período de importantes mudanças no campo da educação, nascem de acordo Cunha (2010) da intenção de serem um ensino superior alternativo ao modelo universitário, prevendo a possibilidade de serem organizados com currículos mais flexíveis e com menor duração. Com o título de cursos superiores de tecnologia o ensino superior nas escolas técnicas federais, foram formatados no contexto das inovações tecnológicas, tendo em vista as novas exigências do mercado produtivo em consequência das transformações da sociedade.

A implantação deste nível de ensino nas Escolas Técnicas Federais hoje, Institutos Federais tem sua origem na década de 1960. Por meio do decreto-lei 547/69 o Presidente da República, Marechal Arthur da Costa e Silva, usando da atribuição que lhe confere o § 1º, do artigo 2º, do Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1969, decreta no art 1º deste decreto-lei que as Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional. (BRASIL, 1969).

Esse decreto abre espaço para que as escolas técnicas federais ofereçam cursos superiores de curta duração. Neste sentido como explica Lima (2011) o ensino superior pôde ser ofertado fora das universidades, assumindo um caráter de excepcionalidade, pois de acordo com o art 2º da lei 5.540/68 o ensino superior, indissociável da pesquisa será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Sendo assim, as Escolas Técnicas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, tendo em vista o desenvolvimento tecnológico influenciado pela indústria automobilística, passam a oferecer os cursos de engenharia de operação, que foram criados pelo Parecer CFE nº 60/1963. Brandão (2009, p. 12) explica que O modelo de curso superior intermediário e terminal – da Fundação Ford com apoio do governo militar – buscava garantir para o Brasil a (con)formação de profissionais adequados para operarem a tecnologia que estava sendo importada,

contribuindo para a manutenção de uma política educacional brasileira onde não se projetava ampliar a capacidade de desenvolver ciência e, portanto, sua própria tecnologia.

A reforma universitária provocada pela lei 5.540/68, enfatiza que as Escolas Técnicas Federais tem a oportunidade de

Solicitar, organizar e manter 'cursos de curta duração', destinados a proporcionar 'formação básica de nível superior' e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional. (BRASIL, 1969, Lei 547 art.1º, 1969).

Brandão (2009, p. 13) enfatiza que o decreto não se refere especificamente à engenharia de operação, mas sim a 'cursos de curta duração' abrindo para a possibilidade de oferta de outros cursos.

É importante ressaltar a influência em todo o processo de reformulação das políticas , da teoria do capital humano e a concepção tecnicista como pano de fundo de toda essa organização do ensino superior, que dentre outros objetivos, visava uma formação voltada para o mercado produtivo.

Em 1971, no contexto das reformas produzidas pelo acordo Mec – Usaid, surge o “Acordo Mec/Bird I”. Este acordo foi estabelecido pelo Ministério da Educação e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento que teve como contrapartida oferecer empréstimo para financiar o PRODEM programa destinado para o ensino médio e o superior de curta duração. O Prodem teve como objetivo financiar a construção de prédios, laboratórios e oficinas e promover a formação de recursos humanos vinculados aos Cefets, através de mestrado nos EUA.

Ainda neste contexto de investimentos a partir dos acordos Mec/Usaid/Bird surge ainda o I Plano Setorial de Educação e Cultura que foi destinado para os anos de 1972/1974. Este plano apontava atenção especial para os cursos superiores de curta duração, no máximo 3 anos , em que o objetivo era proporcionar aos jovens uma inserção eficiente no mercado tecnológico, respondendo às exigências deste setor.

Com a publicação da lei 6.545/78 estas escolas técnicas de Minas Gerais , Rio de Janeiro e Paraná são transformadas em Cefets e são autorizadas

a continuar ministrando além do ensino técnico, o ensino superior principalmente o curso de curta duração de engenharia de operação assim como fica expresso no artigo 1º da referida lei.

O artigo 2º desta lei apresenta como finalidade dos Centros Federais de Educação Tecnológica o oferecimento de educação tecnológica, objetivando ministrar em nível superior cursos de graduação, pós graduação lato e stricto sensu, cursos de licenciatura para formar professores para as disciplinas do ensino técnico.

Nos anos 90 eram cinco Cefets (MA, RJ, MG, BA, PR) oferecendo quinze cursos superiores na área de tecnologia. Em 1997, ano importante para as reformas na educação profissional, surge o decreto 2.208/97. A novidade inicial é que o decreto organiza a Educação Profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico em que este, se destina a cursos de nível superior na área de tecnologia. Alguns autores destacam a polêmica gerada em torno deste decreto e o pedido de revogação deste, alterou até a agenda de compromisso da campanha presidencial de Luís Inácio Lula da Silva. O simbolismo em torno da dissolução deste decreto foi forte, pois, não era apenas a revogação de um decreto, era um momento de combate à política de hegemonia do capital e a pedagogia subordinada ao mercado em que os futuros cidadãos estavam fadados a serem meros consumidores do conhecimento.

Observa-se que esta organização do ensino superior a partir do decreto 2.208/97 contribuiu para a fragmentação deste nível de ensino, em que de acordo Alves, (2009, p. 54) o objetivo destes cursos de tecnologia era preparar os formandos para a tarefa de execução limitando somente ao como fazer, favorecendo assim conforme Lima (2011) a formação de alunos voltada para a produção de bens e serviços diferente da formação dos universitários tradicionais que deve visar a formação para produção de conhecimento.

Neste contexto, a dualidade ganha força Kuenzer (1999) explica esta dualidade como dualidade estrutural em que esta configura-se na existência de dois caminhos bem diferentes, tendo em vista as funções do mundo da produção econômica: um para os que são preparados pela escola, para exercer sua função de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão

preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional.

Após muitos debates e pressões políticas surge o decreto 5.154/2004 em que a educação profissional foi desenhada para ser desenvolvida por meio de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós graduação. Esta última é pouco detalhada pelo decreto. O artigo 5º transfere para o Conselho Nacional de Educação a regulamentação dos cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação no que concerne aos objetivos, características e duração, deixando a caracterização deste nível de ensino ainda sem definição neste decreto.

Ainda em 2004 o decreto 5.225/04 altera o decreto 3860/2001 que dispõe sobre a organização do ensino superior, no artigo 2º do decreto 5445/04 enfatiza que os Cefets são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.

Estas instituições a partir da publicação do decreto, passaram a ter autonomia para criar, organizar e extinguir, cursos e programas de educação superior voltados à área tecnológica, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes nessa área. Podem ainda usufruir de outras atribuições da autonomia universitária.

Com a transformação de Cefets em Institutos Federais – IFs, estes últimos caminham para se fortalecerem como instituições de ensino superior. A lei 11.892/2008 no seu artigo 2º caracteriza os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, deixando claro o espaço do ensino superior na construção desta nova institucionalidade.

Especificamente com relação ao ensino superior a lei trata como um dos objetivos dos IFs da seguinte forma :

VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Observa-se aqui uma reformulação no desenho do ensino superior no que até então era destinados aos Cefets. Lima (2011) ressalta que esse processo de transformação e expansão dos IFs demonstra um caminho diferente da lógica neoliberal, trazendo para o Estado a obrigação de organizar este setor da sociedade. Entretanto ainda de acordo Lima (2011) apesar de apontar contra o neoliberalismo, estas instituições apontam também para a fragmentação do ensino superior, presente historicamente nas instituições que sempre estiveram próximas do mundo produtivo e que hoje são os IFs.

Esta questão está presente no fato dos Institutos Federais ainda viverem o processo de construção da sua identidade. Lima (2011) enfatiza que estas, são instituições que foram criadas com a finalidade de oferecer diferentes níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão sem se caracterizar como universidades. Pacheco (2010) explica que essas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem igual em nenhum outro país. São 38 institutos, atuando em cursos técnicos, em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas e graduações tecnológicas, podendo ainda promover pós - graduação lato e stricto sensu voltados para inovação tecnológica.

Observa-se um grande desafio, promover a articulação entre o científico e o técnico numa perspectiva transdisciplinar em que a ciência, o trabalho e a cultura sejam os eixos de toda a organização curricular, respeitando as características locais sem perder a visão do global. Esta construção da identidade é enfatizada por Sobrinho (s.d.) que ressalta que essa nova

institucionalidade, deverá ser construída pelos seus próprios sujeitos, porém de forma diferente da instituição universitária, cuja atuação se dirige exclusivamente ao ensino superior.

Nesta perspectiva, é imperioso compartilhar do pensamento de Ciavatta (2006) em que ela promove a reflexão sobre a contradição entre duas lógicas e em qual lógica estamos inseridos é a *lógica da produção capitalista ou é a lógica da educação?* A autora comenta que a primeira tem base no lucro, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A segunda, tem por finalidade formar o ser humano, pautando-se pela socialização do conhecimento, pelo diálogo, a discussão, a emancipação das amarras da opressão, o respeito à sua individualidade e a cidadania.

Sendo assim ainda partindo de Ciavatta (2006) tendo em vista a educação. O que queremos educar, o cidadão produtivo ou o cidadão emancipado? É preciso ter em mente todo contexto histórico, econômico e social a qual estamos submetidos.

3.3 Formação de Professores nos Institutos Federais

Falar sobre a formação de professores nas instituições federais que inicialmente foram formatadas para educação profissional é contemplar um campo cheio de tensões e de (in) tensões. A reforma na EPT nos dias de hoje é eminente, entretanto, é preciso conhecer a fundo como surgiu a oferta de formação docente nestas instituições afim de se conhecer o desafios que se apresentam na atualidade.

Inicialmente a formação pedagógica de professores, mestres e contra-mestres para atuarem nas escolas de aprendizes e artífices, eram previstos dois cursos. O curso normal com duração de 6 anos. Este curso era subdivido em 2 cursos. O primeiro com característica de adaptação tinha a duração de 2 anos, e o segundo tenha o perfil de formação profissional tinha duração de 4 anos. Estes cursos visavam que os seus alunos tivessem perfeito entendimento da prática

dos profissionais da indústria para que pudessem ensinar conhecimentos que pudessem atender as demandas da educação técnica.

Apesar de constatar ações esparsas e considerando a ausência de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas contínuas para o setor até o momento, inicia-se na década de 1970 um novo momento para as instituições federais de educação tecnológica no que se refere a oferta de cursos de formação docente. Para melhor compreensão, destaca-se, que especificamente, esse é o período da ditadura militar, período este da história do Brasil marcada por imposições políticas, e que na educação enfatizou o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo.

A criação dos Cefets em 1978 promoveu uma nova perspectiva no que concerne a formação de professores. Estas instituições a partir da lei 6545/78 passaram a ter como primeiro objetivo:

I - ministrar ensino em grau superior:

- a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
- b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;

Neste sentido as licenciaturas, recém criadas nestas instituições, passa a ofertar formação docente em duas vertentes. A plena seria aquela formação, em que o futuro docente, seria formado a partir de um currículo completo e poderia atuar no equivalente ao atual ensino médio. A curta refere-se a licenciatura de curta duração, seria aquele modelo de formação mais aligeirada, em que o futuro docente teria contato somente com o essencial do currículo que pudesse capacitá-lo para a prática docente e somente poderia ministrar aulas no que é equivalente ao ensino fundamental nos dias de hoje. Através desta política contata-se a intenção de se atender ao projeto do governo – expansão do ensino superior através da implantação de cursos de curta duração em instituições não-universitárias

Na década de 1980, passaram a ser ofertados no Cefet-MG, cursos emergenciais. De acordo com Machado (2008) eles foram denominados Esquema I e Esquema II. Estes cursos nasceram da portaria ministerial nº 432/71 que

dispõem sobre a formação de professores de disciplinas especializadas (BRASIL 1971). Entretanto somente em 1981 este modelo de formação só passou a ser oferecido pelo Cefet – MG.

Conforme esta portaria, o esquema I era destinado a portadores de diploma de grau superior e deveria ser submetido a 600 horas de complementação pedagógica. O esquema II era destinado para os diplomados em cursos técnicos de nível médio e seria submetido a cursos de formação de 1.080, 1.280 ou 1.480 horas dependendo da área pretendida. Fica explícito que de acordo com Lima (2011) ao esquema I permite-se que qualquer profissional formado em nível superior possa obter formação pedagógica e atuar como docente. Já o esquema II possibilita a profissionais formados com nível médio tenham os mesmos direitos de um licenciado.

Em 1993 o artigo 3º da lei 8.711/93 altera a lei 6.545/78 promovendo um outro modelo de formação de professores. Os cursos de licenciatura nos Cefets passam a promover à formação de professores somente para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico. Essa modificação confere como tarefa dos Cefets formar professores somente para a educação profissional, desvinculando esta da educação básica.

Na virada do século 21, mais uma mudança altera os rumos da formação de professores no âmbito dos Cefets. O Decreto Federal Nº 3462 de 17 de maio de 2000, nasce com o objetivo de dar nova redação ao art. 8º de outro Decreto Federal, o de nº 2.406/97 (trata da autonomia dos Centros Federais de Educação Tecnológica). Este decreto corrige a ausência de articulação entre educação profissional e educação básica na formação de professores oferecida pelos Cefets, imposta pelo decreto anterior. Neste sentido os Cefets voltam a ter autonomia para implantar cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Neste contexto de reformulação é promulgada a lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais, provocando uma transformação significativa no que se refere a formação docente nestas instituições que durante toda sua trajetória histórica ofereceu prioritariamente a educação profissional.

No art. 6º, inciso VI , a lei apresenta como finalidade dos Institutos: a oferta do ensino de ciências, em geral e de ciências aplicadas, em particular. Como objetivo desta nova instituição a lei estabelece no artigo 7º, inciso VI, alínea b a intenção de ministrar em nível de educação superior: cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

A prioridade para a oferta do ensino de ciências, deve-se ao fato do baixo rendimento do Brasil. Sousa e Beraldo (2009) explicam que no que diz respeito ao ensino de Ciências nosso país ocupa posições desfavoráveis na classificação apresentada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. Este programa de avaliação realizou avaliações em 2000, 2003 e 2006. O Brasil participou de todas elas, porém até agora o desempenho de estudantes brasileiros foi preocupante ficando na 52ª posição num contexto de 57 países participantes.

Um outro importante motivo para a ênfase na área das ciências deve-se a escassez de professores para essas áreas. Em maio de 2007 foi lançado por Ruiz, Ramos e Hingel um relatório intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio, propostas estruturais e emergenciais”. Este relatório foi organizado com o objetivo de buscar medidas que possam contribuir para minimizar o déficit docente no Ensino Médio, principalmente nas disciplinas de Química, Biologia, Física e Matemática. De acordo com o documento, o grande déficit de professores no Ensino Médio tenderá a ampliar-se nos próximos anos, diante da necessidade de universalização das matrículas nessa etapa da educação, exigindo ações emergenciais e de caráter estrutural (RUIZ; RAMOS; HINGUEL, 2007).

Seguindo essa mesma premissa, Lima e Silva (2011, p. 12) explicam que “a iniciativa para as criações de cursos de Licenciaturas decorrem da preocupação em suprir uma escassez de professores, tanto para a educação profissional como para a educação básica”. Visando garantir a oferta dos cursos de formação de professores, a lei prevê que seja destinado então, o mínimo de 20% do número total de vagas para os cursos em discussão. Essa abertura de oferta de formação de professores nos IFs diante deste cenário, tem gerado uma

esperança de crescimento no número de professores, de modo a combater essa fragilidade.

Entretanto não basta somente abrir cursos, ofertar vagas, se a questão da valorização do magistério não for equacionada. Essa questão de escassez de professores não é nova. No decorrer da história, pode ser observado que leis, programas foram desenvolvidos tendo em vista a necessidade urgente de preenchimento das vagas.

Os Institutos Federais diante deste cenário, não pode se furtar de proporcionar uma formação docente que vá além do paradigma de licenciatura atual, no sentido de promover o diálogo entre teoria e prática, sustentados nos pilares trabalho e ciência, não em uma perspectiva mercadológica, produtivista e sim numa visão emancipatória.

Diante dessa conjuntura, não se pode pensar no crescimento e desenvolvimento da educação profissional e tecnológica sem a implementação de políticas permanentes para os cursos de licenciatura. Enfim, vislumbra-se com os Institutos Federais, a possibilidade de repensar a educação superior de forma consistente, na perspectiva de superação de distorções históricas.

A discussão de propostas de licenciaturas força a reprojeção do olhar a tantas outras áreas de formação que se estabelecem nesses Institutos Federais. É coerente imaginar, pois, que seja pertinente a esses institutos, pela sua própria conformação e o vínculo estreito com o universo da produção do conhecimento e sua aplicabilidade quando da intervenção humana no mundo social, a possibilidade de construção de propostas de formação que encerrem uma base comum de conhecimento acadêmico-científico constitutiva de um primeiro patamar da formação. (IF CONCEPÇÕES E DIRETRIZES, 2010, p. 30-31).

Observa-se um importante momento na constituição desta instituição centenária, em que esta se renova, se reconstrói, a partir dos desafios apresentados. A oferta de formação docente nos IFs, é reflexo de uma problemática eminente, em que é importante enfatizar, deve ser apenas uma das políticas de valorização do magistério.

Estes cursos abrem um novo leque de possibilidades no desenho das licenciaturas, sem perder de vista as peculiaridades desta instituição e o seu compromisso com o fortalecimento deste modalidade de formação.

3.4 O Pibid : Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Nesta seção será apresentado o Pibid Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que fomenta projetos que visam a formação docente. Este programa, conforme o nome diz, busca promover a iniciação na docência, inserindo os acadêmicos dos cursos de licenciatura em escolas públicas de ensino fundamental e médio, para que esses possam vivenciar ações e práticas formativas.

Conforme fontes oficiais, o Pibid é uma iniciativa de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para educação básica. Tem com proposta atender ao plano de metas e Compromisso Todos pela Educação, previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No âmbito da Capes o Pibid é vinculado à DEB – Diretora de Educação Básica. Esta diretoria foi criada em 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, apresentou como atribuições da Capes as funções de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e ainda estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesta perspectiva o Pibid nasceu por meio da primeira chamada de projetos, neste momento dirigidos às universidades federais, com Edital da CAPES publicado no dia 12 de dezembro de 2007. A prioridade era atender projetos ligados às áreas de Física, Química, Matemática e Biologia dada a carência de professores nestas áreas.

Esta foi uma chamada inicial que buscou operacionalizar o Programa, a partir de uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Esta chamada pública intencionou fomentar a iniciação à docência de acadêmicos de licenciaturas, preparando-os para atuar na educação básica pública. Nesta primeira chamada pública foram selecionados apenas 44 projetos de instituições de ensino superior.

Francischett, Girotto e Mormul (2012, p. 91) explicam que um das principais metas do programa foi promover novas formas de relação entre a instituição de ensino superior e escola pública, principalmente no que diz respeito a dinâmica entre teoria e prática. Neste intuito, buscou-se permitir uma relação mais horizontal entre os diferentes sujeitos participantes deste processo formativo, bem como visualizar a escola de educação básica como espaço de formação.

O Programa foi amplamente divulgado no ano de 2008, tendo como objetivo apoiar projetos de iniciação à docência voltados para a formação de estudantes de cursos de licenciatura de Instituições Públicas de Educação Superior, a fim de proporcionar a esses estudantes a inserção em escolas públicas de Educação Básica. Ele foi criado baseando-se em uma linha de trabalho que promove a articulação de três vertentes essenciais: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção e disseminação de conhecimento.

Com o crescimento do programa em 2009 toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas, passou a ser atendida. É necessário diferenciar o Pibid do estágio curricular supervisionado. O Pibid é uma proposta extracurricular, com carga horária maior que o estágio e com uma abordagem de atuação orgânica no interior das escolas, em que o pibidiano tem a oportunidade de vivenciar o dia a dia das escolas sem véus.

Este programa foi instituído por meio da base legal: lei nº 9.394/2006, Decreto nº 7.219/2010 e a Portaria Pibid nº 260, de 30 de dezembro de 2010 que trata das normas gerais. Atualmente está em vigor a Portaria Capes nº 96 de 18 de julho de 2013 que trata da normativa do programa e que revogou a portaria 260/2010. Os projetos vinculados ao programa são propostos por instituições de ensino superior e contam a atuação de licenciandos sob a supervisão de professores da educação básica e professores das IES.

O Projeto selecionado para participar do programa tem dois anos de duração e consente que os acadêmicos das licenciaturas vivenciem o dia a dia das escolas de educação básica. Durante este período os bolsistas realizam

atividades que estão previstas no subprojeto, contemplando uma diversidade de situações pedagógicas presentes no cotidiano escolar.

A forma de financiamento do programa consiste no apoio do órgão de fomento através da concessão de bolsas aos participantes do projeto, e repasse de recursos financeiros para os projetos cadastrados.

Tendo em vista a necessidade da valorização do magistério, observa-se nas suas ações que o Pibid tem nas suas intenções elevar o nível da formação inicial docente em que o seu lócus principal são os cursos de licenciatura proporcionando a articulação entre educação básica e ensino superior.

Destaca-se neste contexto, a conexão entre teoria e prática imprescindíveis para o desenvolvimento acadêmico e pedagógico favorecendo o amadurecimento do futuro professor. Marcelo (2009) enfatiza que esta formação é

um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009, p. 1).

Pode -se observar que através das suas ações o programa tem como objetivo mobilizar os professores da educação básica como co-formadores dos licenciandos promovendo-os a atores no processo de formação inicial para a docência. Nesta perspectiva, Freire (1996, p. 39) destaca que é preciso que o educador não se restrinja ao âmbito da sala de aula, mas volte-se para assuntos mais importantes dentro do contexto social e político aqui no caso a contribuição para formação dos seus futuros colegas.

Os projetos que são ligados ao Pibid para serem aprovados, carecem ter caráter institucional e envolver diversas dimensões do processo de iniciação à docência. Este documento, na sua organização deve promover um estudo da realidade escolar e planejar ações de caráter interdisciplinar e coletivo que tenham como meta promover a autonomia do acadêmico em formação.

É importante enfatizar que as escolas contempladas pelo projeto tenham perfis diversos, é interessante que algumas escolas escolhidas tenham baixo desempenho no Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB) como também é interessante que escolas que tenham boas experiências de ensino e aprendizagem também participem para que o acadêmico possa vivenciar realidades diferentes e colaborar para a melhoria deste e de outros índices importantes para o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Neste contexto, pode-se observar que o Pibid despontou como uma política de formação de professores, tanto na perspectiva da formação inicial, como na formação continuada. Este programa visa garantir o fortalecimento da profissão docente, por meio da continuidade de escolha desta profissão.

Podem ser proponentes no programa Instituições de educação superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias. As modalidades de bolsa previstas pelo Pibid são:

- I – coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES;
- II – coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES;
- III – coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto;
- IV – supervisão, para o professor da escola pública de educação básica; e
- V – iniciação à docência, para o estudante de licenciatura.

As instituições selecionadas serão vinculadas à Capes onde os participantes chamados de bolsistas recebem bolsas de estudo e pesquisa, que se classificam em cinco modalidades, sendo :

- a) iniciação à docência – para estudantes de licenciatura, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais) mensais;
- b) supervisão – para professores de escola pública que orientem no mínimo 5 e no máximo 10 alunos, no valor de R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais;
- c) coordenação de área – para professores da instituição proponente. Permitida a concessão de uma bolsa para cada subprojeto aprovado, no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais;
- d) coordenação de área de gestão de processos educacionais – para professor da instituição proponente. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional, no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais; e
- e) coordenação institucional – para professor da instituição proponente. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional, no valor de R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais.

A Portaria Capes 96/2013 coloca como requisitos para ingresso de licenciandos no programa : Estar regularmente matriculado no curso, ter concluído preferencialmente um período letivo, ter bom desempenho acadêmico e ser aprovado na seleção realizada pela IES e estar apto para executar as atividades relativas ao projeto.

Para participar do programa, o Pibidiano deve dedicar-se 30 horas semanais no mínimo às atividades do programa, sem prejuízo do seu desempenho acadêmico. Executar o plano de atividades previamente aprovado, portar-se de maneira ética, assinar o termo de compromisso, que o obriga a cumprir as ações planejadas e ainda apresentar relatórios do seu trabalho.

O projeto aprovado na chamada pública vinculada ao Pibid, recebe recursos financeiros da Capes para execução das atividades propostas. Os tipos de apoio e os valores máximos serão estabelecidos em edital e o repasse depende do orçamento disponibilizado pela Capes, tendo em vista a legislação atual.

São itens financiáveis: material de consumo, serviços de terceiros pessoa física, serviços de terceiros pessoa jurídica, diárias, passagem e locomoção.

Os itens de custeio não financiáveis são: contratação de consultorias; pagamento a estagiários, recepcionistas e secretários; pagamento a servidor da administração pública, ou empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista; contratação ou complementação salarial de pessoal técnico e administrativo ou quaisquer outras vantagens para pessoal de instituições públicas; serviços de internet, luz, água, telefone, correios, limpeza, ou quaisquer serviços para atividades de pagamentos de rotina, os quais são entendidos como despesas de contrapartida obrigatória da instituição ensino superior; aquisição de material de limpeza e higienização para as escolas participantes do Pibid e IES; aquisição de gêneros alimentícios para consumo, como bebidas de qualquer espécie, pagamento de coquetéis, almoços e jantares; ornamentação, shows ou manifestações artísticas de qualquer natureza; obras civis; aquisição de brindes de qualquer espécie, como sacolas e mochilas personalizadas, bonés, chaveiros, bótons, camisetas; placas comemorativas, troféus e medalhas; aquisição de auxílio-transporte ou seu pagamento em pecúnia; despesas com finalidades

diversas não estritamente relacionadas ao projeto institucional apoiado. Objetiva-se aqui somente citar o que é, e o que não é financiado, a legislação apresenta de forma detalhada cada um desses itens.

A realização do Programa é avaliada a partir da execução do projeto. A Capes analisará os relatórios das atividades parciais que são organizados e enviados à Capes a cada 6 meses após o início do projeto e os relatórios finais que são organizados e enviados à Capes até um mês após o encerramento da vigência do termo de concessão. Estes relatórios devem apresentar a descrição das principais ações realizadas e em andamento.

O Pibid desenvolve um trabalho de parceria com escolas públicas na cidade, como os seus respectivos diretores e corpo docente visando articular ensino superior e educação básica com o objetivo de fortalecer a formação docente inicial. É importante destacar o grande número de alunos da educação básica que são beneficiados pelo projeto e mesmo dos professores do IFNMG que participam diretamente das discussões do Pibid como coordenadores.

De acordo com o relatório 2009 - 2011 da DEB, o Pibid vivenciou um crescimento significativo, foram seis editais lançados entre 2009 e 2011, que o colocou como o segundo maior programa de bolsas da Capes, com tendência a crescer mais. Atualmente o Pibid possui 195 Instituições de Ensino Superior participantes, sendo 13 instituições municipais, 33 dos 38 Institutos Federais, 1 Cefet, o Cefet RJ e 122 Universidades. São mais de 40.000 bolsistas de iniciação à docência, pode ser verificado no quadro abaixo o quantitativo de pessoas envolvidas no programa no país todo.

É importante enfatizar que as bolsas são pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário.

Tabela 1 - Bolsas concedidas pelo Pibid em 2012

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

Tipo de Bolsa	Total*
Total	49.321

*Dados atualizados em 5/10/2012.

Fonte: Capes 2013 - Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

Atualmente observa-se que por meio da lei 12.796/2013 artigo 5º, o Pibid se transformou em uma política de Estado, a exemplo do Pibic - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica, também oferecido pela Capes, que valorizou o trabalho científico nas universidades. Inicialmente o Pibid nasceu para atender as áreas que passavam por dificuldades no atendimento pedagógico Biologia, Física, Matemática e Química para o ensino médio, hoje o programa está voltado para toda a educação básica.

Nesta perspectiva de crescimento, o Pibid ao promover o contato do acadêmico com o “chão da escola” pode promover o despertar do espírito investigativo, no sentido de buscar meios para enfrentar os desafios presentes no âmbito escolar, superando a influência do senso comum pedagógico. Pimenta (2002, p. 21) reforça esse pensamento ao dizer que é na escola que é possível essa articulação “uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar”.

Atualmente o programa trabalha com mais de mil subprojetos de diferentes licenciaturas, atingindo diretamente 6.177 professores da educação básica que atuam como co-formadores dos licenciandos.

Sendo assim é imperioso esclarecer que pensar no Pibid é antes de tudo compreender que a formação para docência vai além do programa. Não se trata de formar para generalidades, pensar na docência é mais que pensar no ser professor de tal conteúdo. A docência é visceralmente vinculada a dimensão histórica, política e econômica da sociedade a qual está inserida. Neste sentido o Pibid deve ser instrumento que provoque o diálogo entre acadêmico, professor e o conhecimento.

3.5 Implementação do Pibid no Instituto Federal : O caso do IFNMG *Campus Salinas*

O Campo da pesquisa é o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus Salinas* localizado na Fazenda Varginha km 02 Rodovia 404 Salinas / Taiobeiras – Salinas – MG que através do ato legal Lei nº 11.892 29/12/2008 se transformou em campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais juntamente com o Cefet Januária. Essa região localiza-se entre o norte de Minas Gerais e o Vale do Jequitinhonha.

Criado originalmente como Escola de Iniciação Agrícola de Salinas, no dia 02 de setembro de 1953. Neste mais de meio século de existência a escola recebeu várias denominações e atualmente se transformou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas - Câmpus Salinas.

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais é uma autarquia instituída pela lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, e é formado pelos Campi Arinos, Araçuaí, Januária, Montes Claros, Pirapora e Salinas. Tanto o *Campus Salinas* quanto os demais fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que teve seu marco histórico na criação de 19 “Escolas de Aprendizagem e Artífices”, em 1909, e que hoje são denominadas Institutos Federais.

O Instituto Federal do Norte de Minas – Câmpus Salinas, oferece 3 cursos técnicos integrados ao ensino médio, 3 cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente ao ensino médio e ainda, um curso técnico para a modalidade de educação de jovens e adultos. No ensino superior o Câmpus Salinas oferta 8 cursos sendo : 3 bacharelados, 1 tecnólogo e as 4 licenciaturas já citadas. Para atender a esta demanda o câmpus é equipado com quatro laboratórios de Informática, além dos laboratórios de Química, Física, Informática, Biologia, Microbiologia e Bromatologia, Desenho e Topografia e Mecanização Agrícola. Além disso, possui as Unidades Educativas de Produção (UEPs) que funcionam como laboratórios de ensino.

Para melhor atendimento ao discente, o Instituto oferece ainda ensino em regimes de internato masculino, semi-internato masculino e feminino e externato.

Na modalidade internato e semi-internato são oferecidos acomodação, lavanderia, alimentação e assistência odontológica, é importante ressaltar que o internato e semi-internato é oferecido somente os alunos do curso técnico integrado ao ensino médio. Os alunos das licenciaturas e bacharelados não são contemplados com este serviço. Os discentes do ensino superior tem acesso aos serviços de psicologia, nutrição e acompanhamento ao educando.

Em 2010 o Instituto Federal – Câmpus Salinas, começou a oferecer cursos seus cursos de graduação. Sendo destinados, por meio das licenciaturas, 20 % do seu total de vagas para a formação docente em nível superior, com o objetivo de atender a legislação vigente.

Com seu trabalho têm como finalidade contribuir significativamente para o desenvolvimento social, cultural e econômico da região, produzindo conhecimentos e preparando cidadãos que desempenhem papel de liderança intelectual e profissional.

As licenciaturas são oferecidas através dos cursos de Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas. Estes foram implantados no Instituto Federal em 2010, com a formatura da primeira turma prevista para fevereiro de 2014. Possuem 3.100 horas divididas em 8 semestres, sendo 400 horas destinadas para estágio curricular supervisionado. Conforme o projeto do curso, o aluno egresso deve possuir como perfil ser um profissional que atenda aos requisitos da formação do professor do Ensino Fundamental e Médio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Fundamental e as recomendações do MEC para os Cursos de Licenciatura, conforme o Art. 62 da Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação, e as Resoluções CNE/CP um e dois de 2002.

A licenciatura no IFNMG, tem como intenção proporcionar aos discentes oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem de maneira a construir um perfil profissional adequado à formação de professores para a educação básica, de modo a habilitar o futuro professor para enfrentar os desafios próprios da profissão.

Com a nova política de expansão da educação profissional, o IFNMG Campus Salinas passou a contemplar outros formatos de prática educativa, sendo elas: a implantação dos cursos de bacharelados e dos cursos de

licenciatura. Sendo esses últimos criados para contribuir para o desenvolvimento da região com abrangência ao norte de Minas e o Vale do Jequitinhonha.

Com o propósito de reconhecer e ressignificar a prática docente, a partir do encontro entre teoria e prática buscando a almejada eficiência na Educação Básica, o projeto licenciatura em ação foi aprovado, dando assim o primeiro passo para que o Pibid virasse realidade na instituição. A implantação do Pibid no Instituto campus Salinas foi concretizada a partir do edital 001/ 2011 com o projeto Licenciatura em Ação contando com quatro subprojetos um para cada licenciatura existente no campus.

O projeto proposto então foi planejado tendo com eixo norteador questões referentes à licenciatura e à formação do licenciando, questões estas que se apresentam imperativas no contexto da educação atual.

O Projeto Licenciatura em Ação teve como foco subsidiar a formação do futuro docente, promovendo a inserção deste no lócus que é a escola de modo a buscar proporcionar uma sólida formação acadêmica.

Como justificativa o IFNMG – Salinas apresentou a necessidade de atendimento às licenciaturas ofertadas na instituição, tendo em vista que estas são as que necessitam de maior estímulo, como pode ser observado trecho do projeto abaixo:

Faz-se importante destacar que, a contemplação da nossa instituição nesse edital terá bastante relevância na consolidação das licenciaturas nesse IF. Outro ponto que convém ressaltar é que os cursos de formação de professores aqui oferecidos são justamente aqueles que necessitam de maior estímulo, levando em consideração o déficit de professores nessas áreas. E ainda, a localização geográfica e sócio-econômica do município de Salinas, no Norte de Minas Gerais, Vale do Jequitinhonha, são motivos importantes para se compreender o relevo que o PIBID terá nesse contexto, no qual o incentivo à formação de docentes e a valorização do magistério, são ainda mais importantes para o desenvolvimento educacional e social. (PROJETO LICENCIATURA EM AÇÃO IFNMG-PIBID 2011, p.1)

Quanto ao acadêmico o projeto apresentava como previsão o desenvolvimento de atividades que visem a articulação entre a teoria e a prática, repensando alguns importantes aspectos da concepção e da organização do trabalho pedagógico dos professores como, por exemplo: análise das práticas e a constituição do professor como um profissional crítico. Tal aspecto é construído

no sentido formativo e autoformativo da prática pedagógica, exigindo um compromisso político para a constituição da sua identidade docente.

Ressalta-se o caráter interdisciplinar do projeto Licenciatura em Ação em que as áreas contempladas nos planos de trabalho (Física, Matemática, Química e Ciências Biológicas) visam ações conjuntas de modo a impulsionar o diálogo entre elas, numa perspectiva abrangente de conhecimento. Este modelo de trabalho tem como intenção preparar os acadêmicos para ações futuras, para que essa seja a postura do acadêmico no contexto escolar.

Um aspecto relevante quanto a relação entre licenciaturas no IFNMG Salinas e Pibid é a formação para o ensino de ciências, despertando o raciocínio científico. Os quatro cursos existentes trabalham no sentido de formar o futuro docente para que a educação científica faça parte do cotidiano da prática docente na educação básica. A experimentação, o trabalho em grupos e as aulas práticas são imprescindíveis no desenvolvimento das atividades dos subprojetos. Neste sentido, Santos (2007) enfatiza que:

[...] como um modo de ensinar conceitos das ciências ligados à vivência dos alunos, seja ela pensada como recurso pedagógico ou como princípio norteador do processo de ensino. A contextualização como princípio norteador caracteriza-se pelas relações estabelecidas entre o que o aluno sabe sobre o contexto a ser estudado e os conteúdos específicos que servem de explicações e entendimento desse contexto, utilizando-se da estratégia de conhecer as idéias prévias do aluno sobre o contexto e os conteúdos em estudo, característica do construtivismo (SANTOS, 2007, p. 10).

Sendo assim, espera-se que o futuro docente construa a sua identidade assumindo uma postura investigativa, isolando o senso comum numa perspectiva de reflexão e auto avaliação da sua prática. É imprescindível que estes conheçam e compreendam as abordagens para o ensino de ciências, para que possam potencializar a prática pedagógica de maneira crítica.

É importante destacar que cada subprojeto tem autonomia própria apesar de haver articulação entre as ações. Isso acontece por que cada área tem suas especificidades apesar de existir um esforço por parte dos subprojetos em promover um diálogo intenso entre as disciplinas, sem fugir de um eixo comum

que considera estratégias teórico-metodológicas de caráter interdisciplinar, dialético e formativo.

De acordo com o Projeto Institucional Licenciatura em Ação – IFNMG, o Pibid foi implementado em 05 escolas públicas do município de Salinas, jurisdicionadas pela Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí. São atendidos desde 2011, uma média 3500 estudantes do Ensino Fundamental (EF) e 1700 do Ensino Médio (EM), totalizando mais de 5000 alunos da educação básica participantes, além dos 70 acadêmicos bolsistas das Licenciaturas do IFNMG - *Campus* Salinas, 7 supervisores que são os professores da educação básica e os 6 coordenadores do projeto (4 coordenadores de área – um para cada sub projeto, 1 coordenador institucional e 1 coordenador de gestão e processos educacionais).

Em julho de 2011 o projeto nasceu com a participação de 54 acadêmicos bolsistas, posteriormente por meio do edital 011/2012 houve uma ampliação do número de bolsas em 2012, elevando este total para 70 acadêmicos bolsistas.

Do ponto de vista da operacionalização do projeto este acontece com reuniões semanais entre o coordenador de área e os bolsistas. Os coordenadores institucional e de gestão de processos educacionais subsidiam todas as ações, respondendo pelas questões financeiras e pedagógicas.

O Projeto conta ainda com um processo de monitoramento e avaliação do programa em que a escola é ouvida com vistas para acompanhar o desenvolvimento do programa, conhecendo seus avanços, lacunas ou necessidades afim de corrigir o trabalho, planejar novas ações ou manter a metodologia utilizada.

O relatório parcial do ano de 2012, demonstrou que o Pibid nas licenciaturas do IFNMG *Campus* Salinas consagrou-se como uma possibilidade de ressignificação da prática docente a partir de uma intervenção pedagógica interdisciplinar. A relação aproximada entre Instituto e Escola da educação básica oportunizou aos acadêmicos um novo olhar sobre o processo pedagógico, além de vivenciar a construção do processo dialético de ação-reflexão-ação com vistas a constituição da identidade docente.

Sendo assim, é nítida a relevância do programa e como este contribui para o aperfeiçoamento da formação para o magistério. Apresenta-se abaixo um trecho do relatório anual do projeto Licenciatura em Ação IFNMG/Pibid 2012 que retrata o papel do Pibid nas licenciaturas do IFNMG Campus Salinas:

É necessário destacar o quão este programa têm impactado as licenciaturas do IFNMG de forma positiva no sentido de promover experiências que estão redesenhando os cursos de formação de professores. Os futuros professores estão vivendo a oportunidade de ajudar a combater os problemas associados ao ensino aprendizagem nesta região onde muitas escolas possuem o IDEB abaixo da média nacional, fato que tem contribuído para o amadurecimento acadêmico dos licenciandos. [...] Quanto às produções geradas, podemos destacar a apresentação de trabalhos dos bolsistas em eventos científicos, o intercâmbio realizado com entre projetos e licenciaturas de outras instituições, a criação de blogs e ferramentas de divulgação de conhecimento a partir das redes sociais e das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTIC's. Além do planejamento anual de conteúdos, elaboração de oficinas didáticas, e preparação de material alternativo para aulas práticas, com vistas à experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador.

Constata-se a partir deste relato o impacto do programa no que diz respeito ao itinerário formativo dos licenciandos. Estes acadêmicos tem a possibilidade de vivenciar a sua formação em diferentes espaços, a escola e o Instituto entraram nesta dinâmica e foi possível para o acadêmico compreender a íntima relação entre teoria e prática. Outro aspecto igualmente relevante se refere a relação entre os bolsistas e a iniciação científica, houve um grande interesse por parte dos bolsistas em pesquisar e produzir trabalhos divulgando o trabalho realizado e articulando a teoria e prática no sentido da formação reflexiva.

4 TRAJETÓRIA TEÓRICO METODOLÓGICA DA PESQUISA

4.1 Abordagem e o tipo de pesquisa

Neste capítulo será apresentada a trajetória metodológica organizada para produção e estruturação das informações coletadas, bem como as considerações e os frutos da pesquisa, ora delineada.

Enfatiza-se que o conceito de pesquisa a que se refere este trabalho vai ao encontro do que propõe Demo (2006, p.16): “atitude política, [...] processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade impõe”. Atitude essa que se refere ao cumprimento da missão de promover o ensino e a pesquisa em direção à formação de sujeitos emancipados.

É importante enfatizar que neste trabalho o conceito de permanência utilizado refere-se ao ato de permanecer no curso, ao contrário da evasão. Trabalha-se com conceitos como constância e continuidade, na direção de conhecer os motivos que contribuem para a permanência dos discentes nos cursos de licenciatura.

Neste contexto reflete-se sobre esta problemática, considerando os diversos aspectos inerentes da pesquisa, mas em especial, a sua relação com a formação docente. A questão em estudo visa promover um diálogo constante com a realidade, que deve embasar o processo de formação de sujeitos emancipados e que se proponham a contribuir para a emancipação de outros sujeitos, encarando a realidade com espírito crítico e, conseqüentemente, promovendo intervenções que concebam mudanças na sociedade. Nesta perspectiva Demo ressalta que é possível visualizar atitude de pesquisa e fomentá-la via processo educativo, como postura de questionamento criativo, desafio de inventar soluções próprias, sobretudo motivação emancipatória a partir de um sujeito que se recusa ser tratado como objeto (DEMO, 2006, p. 77,78).

É por meio da vivência desse visualizar atitude de pesquisa e fomentá-la via processo educativo que é possível intervir nos rumos da sociedade. Afinal, ensino e pesquisa estão subordinadas a forças sociais que através da

epistemologia vai desviar do discurso ideológico o acesso a “autoridade científica”.

Este trabalho, foi organizado no sentido de contemplar as experiências e vivências dos sujeitos que compartilham e edificam as múltiplas interrelações presentes no dia-a-dia das licenciaturas no IFNMG *Campus* Salinas tendo em vista como objetivo principal analisar se o PIBID – programa institucional de bolsas de iniciação à docência contribui ou não para a permanência dos acadêmicos dos cursos regulares de licenciatura oferecidos no IFNMG campus Salinas.

Com relação ao método de investigação, buscou-se trabalhar na perspectiva materialista histórica dialética a partir dos apontamentos de Frigotto (2010) em que este apresenta este método como uma postura, uma concepção de mundo, que permite uma apreensão radical da realidade e, enquanto práxis na busca da transformação nos planos do conhecimento e da realidade.

O entendimento do que seja o método dialético materialista inicia sua explicação mediante a questão: Como se produz concretamente um determinado fenômeno social? Ou seja, quais as “leis sociais”, históricas, quais as forças reais que o constituem enquanto tal? Esta questão indica, ao mesmo tempo, no âmbito das ciências humano-sociais, o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação sujeito-objeto, em suma, o caráter histórico dos objetos que investigamos. (FRIGOTTO, 2010, p. 86).

Esta teoria destaca que o conhecimento se dá na e pela práxis (FRIGOTTO, 2010), implicando a construção do conhecimento como atitude de reflexão crítica e política diante dos limites impostos pelo contexto social. Especialmente por entender que este contexto não é neutro, possui uma interligação filosófica, sociológica e política. A práxis se manifesta aqui no sentido de contribuir para o conhecimento se amplie, se reorganize e se reconstrua em um movimento contínuo, essencial para a emancipação.

Para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa foi realizada uma análise bibliográfica direcionada por uma postura metodológica sustentada em uma concepção quantitativo-qualitativa, que foi materializado por meio de um estudo teórico conceitual e analítico acerca dos dados encontrados sobre o Pibid nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais campus

Salinas no ano de 2013. A natureza do estudo se justifica pela necessidade de levantar dados quantitativos, ao mesmo tempo, que se buscará desenvolvimento de análises qualitativas do objeto estudado.

Trabalhar na perspectiva quantitativa e qualitativa oferece grandes possibilidades de compreensão do objeto em questão. A pesquisa qualitativa se envolve em um universo de aspirações, valores e atitudes presentes no âmbito mais profundo do fenômeno em estudo, necessária aqui por favorecer a aproximação com a realidade subjetiva presente na pesquisa. A pesquisa quantitativa insere-se em um contexto de análise de dados quantificáveis igualmente importantes para a construção deste trabalho, pois por meio deste busca-se conhecer quem é o bolsista do Pibid. Qual é o seu perfil sócio político? Quais são suas perspectivas com relação a docência e ao Pibid?

Pretende-se promover um diálogo transdisciplinar em que ambas perspectivas de pesquisa se relacionem no sentido da riqueza do processo da construção do conhecimento. A pesquisa quantitativa no sentido de conjecturas e inferências e a pesquisa qualitativa como representação do mundo empírico. Neste sentido, Estebam (2010) enfatiza que a pesquisa qualitativa abrange estudos que desenvolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos sócioeducativos e a transformação da realidade.

A combinação dessas duas abordagens visa promover maior confiabilidade e validade aos resultados encontrados. Neste sentido, Oliveira (2007) destaca que fazer pesquisa não é acumular dados, mas analisar causas e efeitos de um fenômeno, em um determinado tempo e espaço. Nesse aspecto, pode-se ressaltar que essa união favorece uma visão mais abrangente e rica do fenômeno em estudo, que é único e multifacetado.

Nesse sentido, a pesquisa classifica-se também como descritiva, pois “vai além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação” (GIL, 1999, p. 43). Este estudo teve como questão central a análise do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência – Pibid quanto a sua relação com a permanência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura no Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Salinas. Na definição do objeto de estudo preocupou-se em estabelecer que a unidade de análise corresponda ao campi do Instituto Federal do Norte de

Minas que possui cursos de licenciatura, na modalidade regular e vigência do programa em questão, no período da pesquisa.

A partir da atuação no referido programa na função de coordenadora de gestão de processos educacionais interessou-me analisar o Pibid quanto a relação deste com a permanência dos acadêmicos dos cursos regulares de licenciatura oferecidos no IFNMG *campus* Salinas a fim de conhecer os motivos que permeiam esse quadro.

No sentido de analisar e compreender tal dado, nas suas múltiplas dimensões, práticas educativas, tempos e espaços de aprendizagem. Investigando o Pibid, visando definir uma questão que ainda está implícita no meio acadêmico. O Pibid é um programa que potencializa saberes necessários a docência ou é um programa de distribuição de bolsa auxílio?

4.2 Sujeitos da pesquisa

Tendo em vista que o campo desta pesquisa são os cursos de licenciatura no IFNMG *Campus* Salinas, e o Pibid, foram selecionados aqueles que fazem o curso e o programa acontecer – os licenciandos.

Chizzotti (1991) explica que todas as pessoas que colaboram na pesquisa qualitativa são distinguidos como sujeitos que contribuem para a elaboração de conhecimentos e a produção de práticas adequadas à intervenção dos problemas.

No grupo focal participaram 18 acadêmicos sendo 9 acadêmicos bolsistas do Pibid e no outro grupo focal foram 9 acadêmicos não bolsistas. Foi ainda aplicado questionário para 66 bolsistas do programa, totalizando a participação de 84 acadêmicos estudantes dos 4 cursos de licenciatura do IFNMG Salinas.

Como forma de preservar a identidade dos acadêmicos participantes do grupo focal, mantendo o compromisso com estes, para fins de identificação criou-se os códigos: Licenciando 1, Licenciando 2, Licenciando 3, assim por diante.

4.3 Procedimentos e Instrumentos da pesquisa

A organização da pesquisa teve como procedimentos metodológicos Pesquisa bibliográfica, análise documental que foi baseada em: legislação compreendida aqui como leis, portarias, decretos, editais do Pibid / Capes, o projeto institucional do Pibid / IFNMG *Campus* Salinas, os subprojetos de Ciências Biológicas, Matemática, Química e Física e demais documentos que estão acessíveis nos *sites* da Capes e do Pibid / IFNMG.

Quanto a esta análise, ela dialogou junto a produção teórica de Freire (1996), Silva Filho *et al.* (2007), Baggi e Lopes (2009), Moura (2011) , Soares e Pires (2009), Lima (2011), Kuenzer (1999) e Silva (2011) dentre outros.

O trabalho de campo, cuja centralidade está em investigar a relação entre Pibid e permanência do acadêmico nos cursos de licenciatura, foi organizado através de grupo focal e o questionário sendo as principais técnicas de coleta de dados. Foram realizadas duas sessões de grupos focais. Um grupo focal teve como público os acadêmicos bolsistas do Pibid e a outra sessão teve como público acadêmicos não bolsistas. Esta estratégia foi escolhida com o objetivo de aprofundar em determinados pontos da pesquisa e conhecer os dois grupos promovendo uma análise comparativa destes dois públicos.

O grupo focal proporcionou o aprofundamento de questões importantes, detectando as subjetividades presentes no processo de interação dos participantes no caso 9 bolsistas e 9 não bolsistas do Pibid. Um aspecto interessante do grupo focal de acordo Barbour (2009) é que através deste é possível promover insights do processo, em vez de meros resultados [...] favorecendo a oportunidade de gerar dados por meio da construção ativa do significado. Dados estes, que ainda conforme Babour podem trazer surpresas.

No roteiro do grupo focal, havia perguntas sobre o conhecimento a respeito do programa, o desejo ou não de seguir a carreira docente, o recebimento da bolsa do Pibid, a relevância do programa para a formação inicial , a permanência nas licenciaturas e as limitações do projeto. As questões foram levantadas conforme os assuntos foram surgindo, não seguindo obrigatoriamente a ordem apontada no roteiro semi-estruturado. Para preservar a identidade dos

acadêmicos que participaram do grupo focal foi elaborado um termo de consentimento (APÊNDICE 2) em que o acadêmico permite a utilização dos dados para fins deste trabalho.

O questionário teve como objetivo descrever o perfil do acadêmico dos cursos de licenciatura inseridos no PIBID no sentido de conhecer quem é o bolsista, qual a sua história e quais suas perspectivas. A escolha em aplicar questionário para todos os bolsistas tem como objetivo buscar captar o posicionamento daqueles que estão envolvidos diretamente com o programa quanto a questões concernentes ao recebimento da bolsa, a permanência no curso de licenciatura, experiências com a docências e o desejo de seguir a carreira docente. Ele foi organizado de maneira estruturada, por meio do Lime Survey em que participaram 100% dos bolsistas, num total de 70 acadêmicos que estão distribuídos nos quatro subprojetos, que integram o projeto institucional.

Entende-se questionário a partir da visão de Marconi e Lakatos (2003), como um documento organizado por perguntas desenvolvidas em forma ordenada, que devem sem a presença do entrevistador ser respondidas por escrito. Neste caso propõe-se que o entrevistado tenha mais tempo para formular as respostas, respondendo de forma conscienciosa e independente.

Buscou-se investigar toda a população atuante no Pibid, no período determinado utilizando questionário, com questões fechadas e abertas, considerando respectivamente, o interesse pela licenciatura e pelo programa, permanência do estudante no curso. Esses dados coletados foram organizados e analisados considerando as variáveis: sexo, idade, curso, aspectos sócio econômico. É importante enfatizar que apesar de o questionário ser um instrumento da pesquisa quantitativa, nesta exploração, ele contribuiu para melhor entendimento dos dados qualitativos.

4.4 Análise dos Dados

Os dados foram apurados e comparados a luz de métodos e técnicas de análise e do referencial teórico já citado, objetivando não encerrar, mas

apenas contribuir para este debate epistemológico tão presente na definição de políticas institucionais.

Estas análises tiveram como objetivo descrever, interpretar e discutir os resultados desta construção científica. Foi promovida uma análise comparativa dos dois grupos focais, tendo em vista que os participantes tinham perfis diferentes, sendo um grupo de bolsistas e outro grupo de não bolsistas do Pibid. Os dados resultantes dos grupos focais e do questionário foram conferidos e comparados entre si buscando compreender os motivos de permanência nos cursos de licenciatura e se o Pibid tem influência neste processo.

5 FORMAÇÃO INICIAL : SIGNIFICADOS E REFLEXÕES SOBRE O PIBID NA ÓTICA DOS DISCENTES

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”. Hannah Arendt

Este capítulo tem como objetivo apresentar as análises de todo o processo pesquisado.

As categorias construídas são organizadas como elementos essenciais para a análise dos dados coletados e para conhecer a conjuntura dos cursos de licenciatura no IFNMG Salinas e a relação destes cursos com o Pibid. Os discursos apresentados refletem as opiniões dos sujeitos sobre a temática estudada.

Gatti e Barreto (2010), explica que enfrentamos graves problemas no que diz respeito às aprendizagens escolares, neste sentido cresce a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às políticas públicas, seja quanto a valorização docente. São muitos os aspectos que apontam para esta situação, que vão desde a cultura nacional até ao financiamento, perpassando principalmente pela formação inicial, plano de carreira e condições de trabalho nas instituições de ensino.

Neste sentido, imperioso é focar os esforços nas licenciaturas, lócus da formação inicial. Será abordada a questão por meio da pesquisa, ora apresentada. Busca-se colaborar para a discussão que visa o melhor desenvolvimento da formação docente, compreendendo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, com vistas ao exercício da cidadania e ênfase na emancipação humana. (GATTI; BARRETO, 2010).

Será tratado nesta pesquisa questões relativas a licenciatura e ao programa institucional de bolsas de iniciação à docência, promovendo uma discussão sobre a escolha pelo curso, a permanência na formação docente, as vivências no ambiente escolar por meio do Pibid, as características do licenciandos envolvidos no processo dentre outros.

5.1 Quem são os Pibidianos do IFNMG – Salinas ?

5.1.1 Quanto ao perfil discente

As licenciaturas em Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas do IFNMG campus Salinas foram criadas em 2010, contando hoje com 300 acadêmicos sendo destes, 70 bolsistas do Pibid. Nesta perspectiva 23% dos alunos, em média, são participantes deste programa.

Para compreender o perfil dos acadêmicos participantes do Pibid do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais *Campus* Salinas, foi aplicado um questionário, na base lime survey que foi respondido por 66 bolsistas, alcançando 94,28 % de um total de 70 bolsistas do programa, estes bolsistas são vinculados aos quatro subprojetos existentes no IFNMG. As ausências foram justificadas pelos motivos : Uma aluna do subprojeto de ciências biológicas estava em tratamento de saúde, dois alunos do subprojeto de química que foram desligados do programa e outro aluno que por motivo diverso não respondeu ao questionário.

Além do questionário, foram organizados 2 grupos focais, sendo um com 9 bolsistas do programa e o outro com 9 alunos não bolsistas do Pibid. Nestes grupos focais, foram abordadas questões sobre a relação dos alunos com o Instituto, o Pibid, o curso e as perspectivas sobre a sua formação enquanto docentes. A partir destes instrumentos de pesquisas foi possível construir algumas análises.

O questionário revela que a identidade dos bolsistas é jovem em que 87,9 % possuem idade entre 18 e 25 anos, sendo 87,8% solteiros, 86,4% não tem outra renda além da bolsa do Pibid sendo ainda são sustentados pelos pais, 66,7% se consideram pardos e 95,5% foi estudante de escola pública.

Observa-se que o perfil dos Pibidianos do IFNMG Campus Salinas são jovens, solteiros, pardos e do sexo feminino em que constatou-se uma parcela de 69,7% de mulheres. Estes dados, confluem com dados de outras pesquisas (GATTI; BARRETO, 2010, p. 24) enfatizam que no que se refere ao sexo do

grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino).

Tabela 2 - Perfil dos Licenciandos Bolsistas do Pibid segundo sexo, cor/raça e estado civil.

Sexo		Cor/Raça				Estado Civil		
Masculino	Feminino	Amarelo	Branco	Negro	Pardo	Casado (a)	Divorciado (a)	Solteiro (a)
30,3 %	69,7%	1,5%	19,7%	12,1%	66,7%	9,0%	3,0%	87,8%

Os licenciandos do Instituto Federal pesquisado são na sua grande maioria oriundos da escola pública, 95,5% dos alunos, cursou o ensino médio todo em escola pública. Destaca-se ainda o fato que 80,3% dos alunos cursaram o ensino médio comum geral, 18,2% cursaram o ensino médio técnico e somente 1,5% realizaram o ensino médio através de supletivo.

As tabelas apresentadas no decorrer do trabalho, foram organizadas com o objetivo de promover o estudo e permitir que as categorias sejam analisadas de forma que seja articulada a pesquisa quantitativa com a pesquisa qualitativa.

5.1.2 Quanto a Intenção em Atuar na Docência

As respostas do questionário apontaram que a grande maioria dos bolsistas, 77,3% possuem o interesse em seguir a carreira docente, contrapondo os 4,5 % bolsistas que disseram não querer atuar como docentes. Em meio a esta análise, surge ainda um aspecto interessante, 18,2 % dos bolsistas estão duvidosos quanto a decisão de seguir a carreira docente ou não. Este dado revela que apesar da profissão docente viver um momento de desprestígio, uma parcela significativa de licenciandos possuem o interesse em ingressar na profissão.

Com relação a atuar na docência, foi perguntado aos bolsistas, porque eles escolheram cursar a licenciatura. 50% dos bolsistas disseram que escolheram a licenciatura porque tem interesse em ser professor. 19,7% responderam que escolheu a licenciatura porque tiveram um bom professor, que

serviu de exemplo e 15,2% porque o curso fica próximo de casa, conforme pode ser observado abaixo. Estes dados são interessantes pois apontam que a maioria dos bolsistas que estão no Pibid escolheram cursar licenciatura, por que querem seguir a carreira docente. Entretanto este fator merece ser também analisado numa outra ótica. O fato do aluno receber a bolsa pode ter influenciado nesta resposta, sendo importante aprofundar as pesquisas referentes a essa questão.

No gráfico abaixo foi realizado um cruzamento via SPSS em que foram trabalhados os dados referentes à escolha do curso de licenciatura com a forma de ingresso no Instituto. Foi constatado que a maioria dos alunos que ingressaram via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), escolheram a licenciatura por que querem ser professores. A hipótese inicial era o contrário, julgava-se que quem fez o vestibular, já o fez com uma escolha definida, afinal no Sisu, são ofertados os cursos tendo em vista a nota conseguida no Enem.

Destaca-se que o Sisu é sistema informatizado, são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas IES vinculadas, baseados na nota do Enem. Neste sentido tinha-se como hipótese que os alunos ingressos nas licenciaturas via Sisu, não tiveram escolha, a não ser entre aqueles cursos oferecidos pelo sistema. Mas mesmo assim pode-se observar que os candidatos escolheram as licenciaturas, apesar da desvalorização da profissão, pelo interesse em seguir a carreira docente.

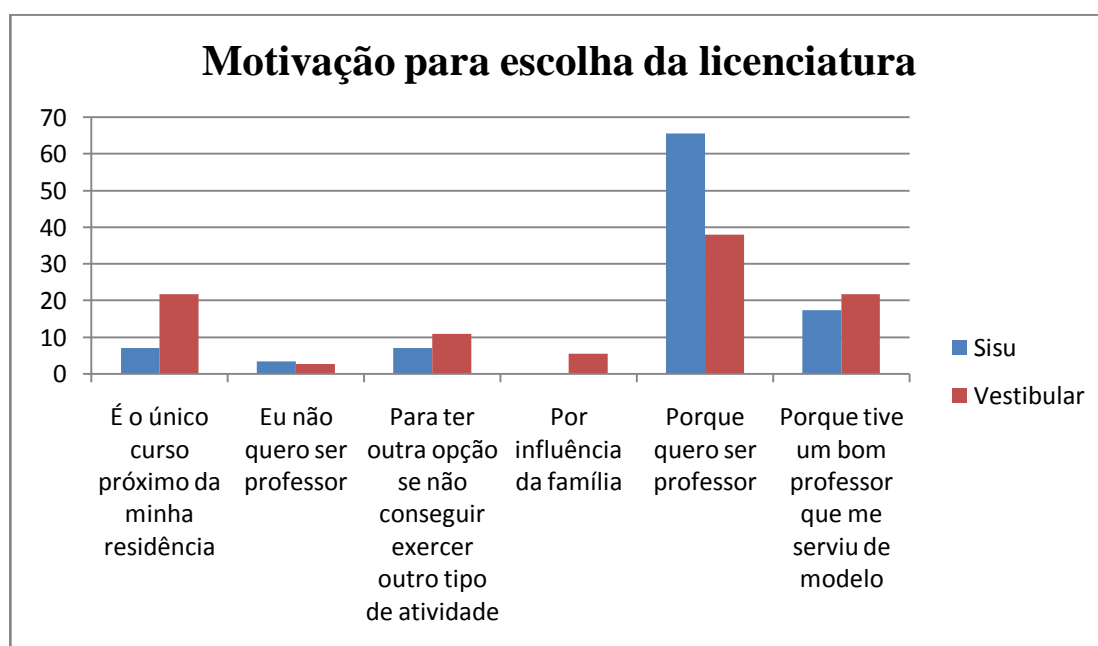


Gráfico 1 – Fatores de motivação para a escolha da licenciatura

5.1.3 Quanto a relação com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid

O questionário revelou que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – Pibid tem atingido os seus objetivos no âmbito do IFNMG – Campus Salinas, o nível de aceitação é expressivo em que 98,5% dos bolsistas concordam que o Pibid promove a valorização da carreira docente e favorece um melhor aproveitamento das disciplinas pedagógicas.

Nesta perspectiva todos os dos participantes da pesquisa envolvidos no programa concordam que Pibid contribui para o entendimento do processo ensino aprendizagem e que amplia a visão sobre o contexto escolar e a docência. Observa-se que a vivência dos desafios do cotidiano escolar têm contribuído para a formação do aluno, em que a oportunidade de participar do processo de articulação teoria e prática tem motivado os alunos a buscar participar do programa. 95,5% dos bolsistas disseram que experiência com a docência os influenciaram a buscar participar do programa.

Os licenciandos quando tem a oportunidade de serem inseridos no âmbito escolar, assumem uma nova postura em relação àquele lócus até então distante. A escola deixa de ser um lugar estranho e passa a ser um lugar em que eles podem refletir e conhecer profundamente as questões muitas vezes debatidas no campo da teoria.

Neste sentido, quanto a intenção de seguir a carreira docente 93,9% dos bolsistas disseram que buscaram participar do Pibid porque pretendem entrar no mercado de trabalho assim que concluir o curso. Isso aponta que a questão da iniciação à docência tem sido uma realidade. Pois os licenciandos conseguem relacionar teoria e prática, refletindo sobre as práticas escolares, tornando-se mais seguros para ingressarem na carreira docente.

Quanto a questão a formação do futuro educador, um aspecto importante merece destaque, 92,4% dos bolsistas buscaram participar do Pibid por ter interesse em realizar pesquisas na área de ensino. É possível constatar a

presença da concepção do professor pesquisador, Maldaner (2000, p. 30), enfatiza que esta concepção, deve ser aspecto intrínseco do processo de formação inicial e continuada do professor. É o desenvolvimento de uma nova postura, em que o educador busca refletir sobre sua ação de maneira crítica, visando a realidade da sala de aula de forma reflexiva e real.

Uma parcela importante do grupo, 75,8% dos bolsistas concordam que o Pibid contribui para a permanência do aluno no curso de licenciatura. Entretanto, 22,7% não concordam que o Pibid contribui para a permanência do aluno na licenciatura, este dado reforça o que foi observado no momento do trabalho com os grupos focais. Os licenciandos reconhecem a importância do Pibid, mas boa parte enfatiza que o programa não é o único recurso de promover a permanência do aluno no curso de formação de professores. E que a questão da escolha em seguir a carreira docente ainda é determinante.

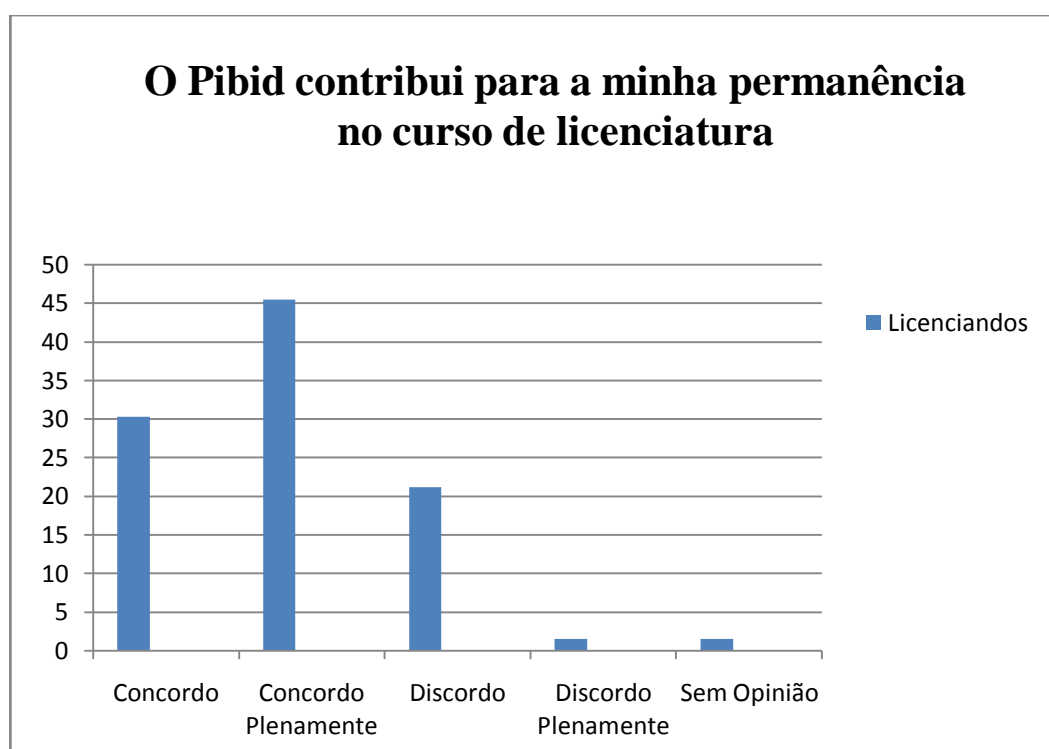


Gráfico 2 – O Pibid contribui para a minha permanência no curso de licenciatura

A pesquisa apresentou um dado que já era esperado, com relação ao pagamento da bolsa de R\$ 400,0. A maioria dos bolsistas, 89,4 % disseram que o pagamento da bolsa influenciou na busca pela participação no programa. Esta informação reforça a questão da valorização do magistério, pois ainda através dos grupos focais, os participantes enfatizaram a importância da bolsa, entretanto, destacaram o seu baixo valor.

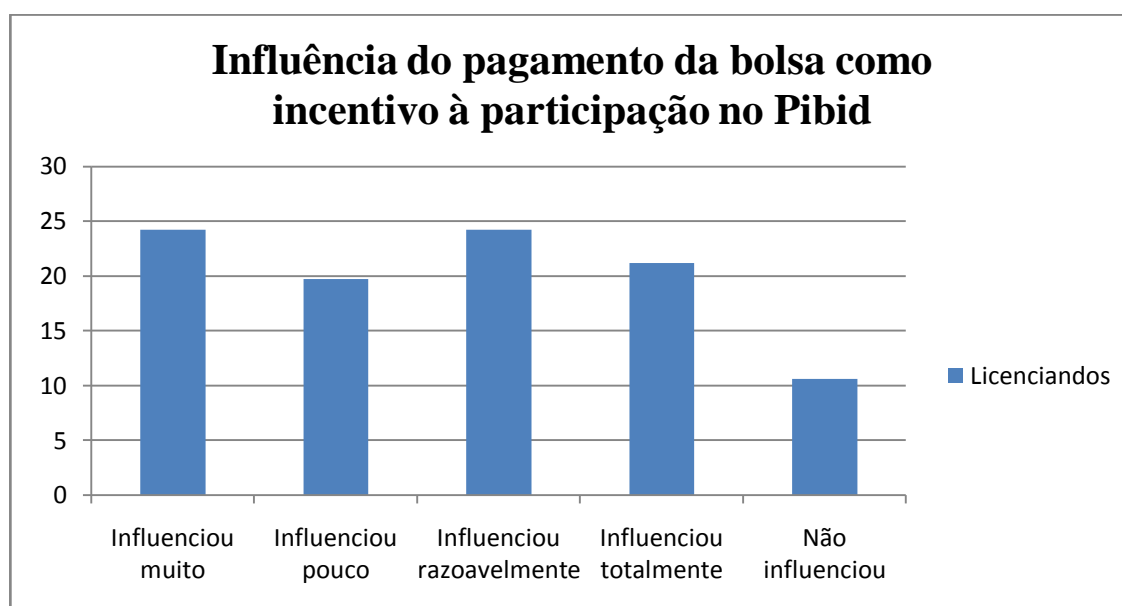


Gráfico 3 – Influência do pagamento da Bolsa como incentivo à participação no Pibid

5.2 Afirmações dos Acadêmicos das Licenciaturas do IFNMG – Salinas com relação ao Programa de Bolsas de Incentivo à Docência – Pibid

Diante da riqueza que consiste na essência do trabalho com grupo focal que é a interação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, foi proposto um espaço de discussão que mesmo de forma direta, foi possível favorecer a inclinação do ser humano em formular opiniões. Esta abordagem diverge do questionário, justamente por este geralmente ser fechado e solitário, mas não menos importante nesta pesquisa. É necessário enfatizar que os sujeitos sentem necessidade de trocar informações, idéias, concepções e muitas

vezes trazem a tona questões subjetivas guardadas e que não são expressas por meio de um questionário.

Neste sentido será discutido a seguir os depoimentos dos acadêmicos que são bolsistas e os que não são bolsistas sobre o Pibid de forma aberta e real, sobre a escolha da licenciatura, sobre as perspectivas com relação à docência, sobre a bolsa e principalmente se o programa interfere na permanência destes nos cursos de formação de professores.

Com o intuito de promover uma análise real das categorias da pesquisa obteve-se por caracterizá-las e apresentar de forma explícita as falas dos sujeitos que participaram dos grupos focais. Afim de preservar a identidade dos participantes optou-se em nomeá-los em licenciandos 1,2,3 e assim por diante.

Nesta seção optou-se por apresentar um estudo comparativo a partir das concepções de 18 acadêmicos dos cursos de licenciatura que participaram de dois grupos focais. Um grupo focal foi realizado com acadêmicos que são bolsistas do Programa e o outro grupo foi realizado com acadêmicos que participaram da seleção do programa e ficaram na lista de espera.

5.2.1 Quanto a escolha do curso: Identifica a motivação para escolha dos cursos de licenciatura.

A LDB 9394/96 estabelece que a formação docente para educação básica far-se-á em nível superior, instituindo como lugar de formação de professores os cursos de licenciatura. Sendo assim, a licenciatura apresenta-se como locus de formação daquele que atuará no sistema educacional. Entretanto imperioso é saber : Porque se escolheu a licenciatura, mesmo sabendo da crise que a profissão atravessa? A questão da escolha do curso foi a primeira a ser levantada pois por meio desta, foi possível conduzir e problematizar as demais questões.

Falar sobre a escolha do curso é pisar em uma terra fértil, muitos foram os aspectos levantados nestes grupos focais no que se refere a escolha do curso de formação docente. Neste sentido, de acordo pesquisas (GATTI e BARRETO, 2010), muitas vezes a escolha pela docência, é encarada como profissão

principal e não como um trabalho extra, somente para aumentar rentabilidade da família. Esta pesquisa vem corroborar estes dados tendo em vista que boa parte dos licenciandos informaram que escolheram a licenciatura porque se interessavam pela área. Entretanto foi observado que a escolha também aconteceu por que o curso era perto de casa, sem ter claras as características de um curso de licenciatura, e principalmente, sem conseguir estabelecer a diferenciação entre um curso de bacharelado e um de licenciatura, significando neste caso, que alguns acadêmicos ao ingressarem no curso não tem clareza do que é a profissão professor.

Particularmente no caso desta pesquisa, muitos discursos apontaram o fato de ser próximo de casa um dos principais fatores para escolha do curso, confirmando assim a presença de uma das finalidades do Instituto Federal que é a interiorização, atuando assim no sentido do desenvolvimento local e regional e intervindo na região do IFNMG Salinas, historicamente marcada pela pobreza e pelo esquecimento por parte das políticas governamentais. Nesta perspectiva as licenciaturas representam para esses licenciandos a oportunidade de conhecer profundamente o seu sistema educativo, investigando e problematizando o seu lócus.

Dois aspectos que merecem destaque no que se refere a escolha do curso é o horário e o desejo em seguir a carreira docente. Muitos acadêmicos escolheram o curso noturno por ter a facilidade de conciliar trabalho, família e estudo.

A questão da imagem docente também foi citada como motivo para desejo de ser professor, alguns licenciandos disseram que foram influenciados por aqueles que exerceram a profissão docente com amor, dignidade e principalmente numa perspectiva de construtivista de ensino aprendizagem. Ficou claro que os bons professores que passaram pela história desses acadêmicos contribuíram para que esses optassem pela carreira docente.

Essas e outras peculiaridades podem ser analisadas a partir dos discursos abaixo:

Bolsistas

Escolha pelo desejo de ser professor

Oh, quando eu terminei o ensino médio eu sabia que queria ser professora, mas não sabia de que. Eu faço Ciências Biológicas por que dentre os cursos de Licenciatura, eu fiz o ensino técnico aqui no instituto, e aí quando eu fui fazer o vestibular eu ainda não estava preparada, acho que ainda não estou para ir para um lugar mais longe da minha família que mora aqui perto e aí como eu já estava na instituição, e foi o ano que a escola agrotopica virou instituto, e começou a oferecer esses cursos superiores, dentre as 4 licenciaturas oferecidas como eu não gosto da área de exatas, eu preferi fazer Ciências Biológicas. Mas é tanto, que eu acho que perceptível assim para os meus colegas que apesar de gostar de Biologia, eu amo as matérias pedagógicas, por que eu quero ser professora, talvez eu seja uma professora mais direcionada a outra área a não ser biologia talvez, mas escolhi licenciatura por isso, e aqui, devido eu já estar aqui na instituição e aí foi mais fácil, agora se eu precisar sair acho que vai ser um pouco difícil é a distancia da família. (Licencianda 1)

É, no meu caso, eu não tinha discernimento à separação de Bacharelado e Licenciatura eu sabia que licenciatura era pra dar aula, mas as matérias o que que via que agente no ensino médio a gente não vê nada e o que que a gente vê é tudo de uma certa forma, é uma ilusão do que a gente vai ver no ensino superior, eu fui mesmo pelo curso que eu identificava né? Eu vou fazer física, eu gosto, então , eu vou fazer física e é um curso que direcionava pra área de engenharia que é uma área que eu gosto muito ainda. Mas se fosse o caso de desistir, de transferir, houveram várias oportunidades e para transferir de curso no caso, eu não fui por que de uma certa forma, comecei a gostar, a identificar não diretamente com a licenciatura. A licenciatura tá se empregando de pouco a pouco e com o PIBID tá melhorando um pouquinho mais ainda, não está 100% ainda não né ? Não é a visão perfeita ainda, mas ainda tá encaminhando eu vejo que daqui para o final do curso ainda dá, dá pra ter uma visão muito melhor e ser um bom professor. (Licenciando 2)

Neste sentido, o PIBID mostra-se como um incentivo pela opção pela carreira docente e não algo que fica como segunda opção profissional, possibilitando a construção da identidade profissional desde os primeiros períodos do curso, concomitantemente enfrentando os desafios da profissão docente. O programa vem também contribuir para minimizar uma problemática histórica no âmbito das Instituições de Ensino Superior que segundo Pereira (2000) acontece uma maior valorização dos bacharelados em detrimento dos cursos de formação de professores, os primeiros vinculados à pesquisa recebem um status diferente dos segundos e essa questão na maior parte das vezes é deixada a margem do processo evidenciando um certo descaso com as licenciaturas. (PEREIRA, 2000, p. 59-60).

Contraditoriamente nos discursos abaixo pode ser ainda verificado uma outra motivação para o ingresso nos cursos de formação docente. O desejo, a vontade de atuar na sala de aula, felizmente ainda existe, reforçando a idéia de que os jovens também escolhem a carreira docente por que querem ingressar nesta área. De modo especial um licenciando não bolsista, apontou como desejo de ser professor, para fazer diferente, ser um bom professor, tendo em vista que as suas experiências discentes apontam para um modelo de ensino tradicional e nada atraente.

Escolha pelo desejo de ser professor

É, eu sempre tive muita vontade de ser professora [...] até dava aula pra os passarinhos do meu pai, riscava na parede da casa da minha mãe, eu tinha meu diário que minha mãe comprava, eu tinha minhas coisas assim como se fosse mesmo um professora me sentia uma professora... (Licencianda 3)

Bom eu sempre gostei da área de exatas eu tive um professor de física que era bom demais a aula dele era bem fácil de, pegava muito fácil a matéria sempre foi despachado com a matéria difícil de ensinar e de aprender, e no ensino médio já tive vontade aí eu falei eu vou fazer física só que eu nunca falei licenciatura eu nunca falei essa palavra licenciatura ou bacharelado eu queria ser professor de física por causa desse professor meu. (...) a minha escolha por Salinas foi justamente por isso pelo horário noturno por que estava saindo de casa pra uma cidade que eu não conhecia ninguém, então eu tinha que trabalhar pra mim sustentar pro isso escolher a noite (Licenciando 4)

Não Bolsistas

Escolha pelo desejo de ser professor para fazer a diferença

No meu caso eu escolhi licenciatura pra fazer diferente por que não posso tá elogiando todos os professores que eu tive no ensino médio, mas boa parte deles não foi o que eu queria ter, então eu quero chegar na sala e falar assim eu não vou ser o professor que eu tive eu quero fazer diferente ou pelo menos tentar por que a gente não consegue mudar tudo de uma vez, mas pelo menos tentar mudar aos poucos, pelo menos meus colegas que já estão atuando na área mostram uma visão diferente, pra eles não precisa ser aquela coisa padronizada dá pra fazer diferente do professor que a gente teve. Não precisa puxar a toda a didática, todo o histórico que o seu professor teve, e aplicar aquela mesma coisa mastigada. Você pode fazer uma coisa diferente aplicando o mesmo conteúdo, então eu não quero definitivamente ser os mesmos professores que eu tive não quero ser de jeito nenhum, mas restrito ainda pelos meus professores de matemática, por isso que eu escolhi matemática os meus não foram nenhum melhor que o

outro, foram todos do mesmo nível, eu quero ser diferente, bem diferente deles. (Licenciando 10)

Escolha do curso por causa do horário noturno

A princípio eu, escolhi o curso de licenciatura pelo horário é por que meu tempo é bem limitado por conta dos bebês que eu tenho, então a princípio eu escolhi pelo horário e pela área que eu tenho mais facilidade que é física, tanto que eu joguei pra física e matemática, acabei escolhendo física, só que no decorrer do curso eu comecei a gostar das áreas pedagógicas também. Fui ver que o problema da educação é muito maior do que eu pensava, agora eu quero é ser professora da área que eu gosto e também pra fazer igual a colega que falou para fazer diferente. (Licencianda 11)

É, eu escolhi o curso de licenciatura por que eu praticamente, eu sinceramente escolhi mais pelo turno também eu teria mais disponibilidade para estudar. Pois no começo, quando eu vim morar aqui eu trabalhava então por isso que eu escolhi o curso de licenciatura. (Licenciando 13)

Conforme o exposto através das falas, as licenciaturas continuam desvalorizadas, ressalta-se aqui questões de ordem de identidade e profissionalização docente. Neste aspecto, imperioso é que uma série de aspectos sejam contemplados na construção das políticas públicas para a formação de professores: condições de trabalho, remuneração digna, qualificação, autonomia e respeito através de políticas públicas que contemplem os direitos da educação e dos professores enquanto profissionais que promovem a construção do conhecimento todos os dias, em situações muitas vezes impensáveis de violência simbólica e velada. Pensar sobre a vivência e prática docente torna-se uma necessidade constante.

5.2.2 Quanto a experiências na docência: Identifica se os acadêmicos tem o desejo de serem professores.

Neste sentido apesar de toda a crise no âmbito da identidade docente pode se observar que os acadêmicos possuem a intenção de ingressar na carreira docente em que ao serem indagados sobre o desejo de ser professor todos os acadêmicos bolsistas disseram que possuem a intenção de atuar como

docente. Esta questão foi levantada tendo em vista que muitos alunos matriculam-se nos cursos de licenciatura e não querem atuar como professores. É interessante ressaltar a fala de um aluno

Eu vou tentar ser o que me cobram hoje no Instituto, tentar, mais eu vou chegar até o limite do que eu puder fazer, para ser esse professor investigador, esse professor espontâneo que chega na sala de aula, vamos ali pra quadra, vamos ali fazer aula lá fora, vamos cruzar caminhos aí. Alguém que é professor de matemática, vamos fazer uma oficina aqui pra esse alunos, então assim espero chegar a esse nível e eu espero alcançar por que é para isso que eu estou plantando, e se eu falhar talvez, eu tenho certeza que não foi pela formação por que a gente tem excelentes professores para isso, não foi pelo PIBID por que é uma experiência e tanto e não foi por mim por que eu tentei, mas foi pela negatividade de quem não recebeu eu tenho essa consciência (Licenciando 7)

Esta aluna expressa o seu desejo de atuar como docente em uma perspectiva dinâmica vivenciada através do Pibid e da relação com os professores que ela tem no Instituto. Quanto aos não bolsistas a resposta foi quase unânime, apenas um acadêmico está em dúvida quanto a ingressar na carreira docente. Entretanto destaca-se um discurso de um acadêmico em que este pretende ser professor e aponta o Pibid como articulador do processo de constituição da sua identidade de futuro docente, revelando a sala de aula como rico espaço de formação inicial.

Pretendo sim, admiro demais a profissão já atuei como professor e o curso me incentiva demais a ser professor. O PIBID me motivou mais ainda a ser professor por que apenas como acadêmico eu tinha outra visão, depois que eu entrei pra a instituição como bolsista eu construí um novo perfil em mim e a cada dia que passa eu tenho mais e mais vontade de voltar para a sala de aula, eu já atuei como eu disse no início, e já sinto necessidade, não estou atuando nesse momento, mas já sinto necessidade de voltar pra sala de aula, eu acho que o curso já conseguiu demonstrar que realmente eu estou indo para o caminho que eu quero, que eu gosto, entendeu? (Licenciando 10)

5.2.3 Quanto ao conhecimento do Pibid : Identifica o conhecimento sobre o programa, os objetivos, a missão.

Quanto ao conhecimento sobre o programa todos os bolsistas demonstraram conhecer a proposta, isso pode ser verificado através dos discursos apresentados abaixo.

Além disso, né de ser uma bolsa de incentivo eu acho que o PIBID foi criado também com o objetivo de combater de certa forma o problema da falta de professores né? Acho que foi o principal objetivo dele foi esse, por que através desse programa o acadêmico tem contato com a escola e ai ele pode realmente decidir se ele quer ou não optar pela carreira docente. (Licenciando 6)

Eu acho assim, que o aluno vai, assim meu caso né? Vivenciar na prática o que nós vimos no Instituto nas disciplinas tanto pedagógicas quanto as específicas. A teoria, nós vamos ver e usá-la para ver como funciona realmente na prática, e como que está esse ensino, de que forma esses professores trabalham esse conteúdo, e a forma que o professor age , é tipo assim, nos vamos vivenciar diferentes formas, diferentes metodologias que os professores usam no ensino básico. (Licenciando 9)

Os acadêmicos que são bolsistas apontam o Pibid, como um programa que busca combater a escassez de professores e como espaço de aprendizagem em que ele pode vivenciar o dia-a-dia da escola, relacionando a teoria e a prática. O Pibid foi apontado também como momento de decisão a cerca da atuação como docente.

Os acadêmicos que não são bolsistas apresentaram um conceito mais sólido do programa, uma aluna em especial apontou o Pibid “como forma de atualizar e melhorar a educação básica”, outro acadêmico indicou como objetivo do Pibid

Melhorar a qualidade do ensino superior dos licenciados, juntamente com a parceria na troca de conhecimento entre o professor e o aluno na sala de aula desde a estrutura escolar e também nos trâmites do registro escolar, desde do conhecimento do estrutura da escola até a organização do currículo pedagógico, como é que é. (Licenciando 14)

Entretanto é importante ressaltar que o Pibid é visto ainda como uma ajuda financeira, como pode ser constatado no discurso da acadêmica 16

Bom, eu acredito para o PIBID é no caso da bolsa de iniciação, é uma ajuda que é dada pra os acadêmicos para estarem trabalhando de certa forma, em sala de aula com trabalhos, com projetos e estar ajudando a conscientização do aluno que virará professor no caso da licenciatura, que será futuramente, professor como ele deve se portar, como vai ser a experiência dele com os alunos, com projetos, com colegas para estar se estabilizando em uma situação futura para ser professor. (Licenciando 16)

Neste sentido surge a necessidade de que o programa seja amplamente conhecido, para que a sua missão não seja maculada e que os seus objetivos sejam alcançados na sua integralidade de forma responsável e condizente com missão proposta.

5.2.4 Quanto a motivação para ingressar no programa: Identifica o porquê da intenção de participar do Pibid

Por meio das falas dos acadêmicos foi possível identificar que vários foram os motivos que promovem o interesse em ingressar no programa, sendo a bolsa um dos principais. Neste sentido, diante da riqueza das opiniões, optou-se por apresentar os discursos que apresentaram objetivos diversos para que sejam conhecidas as reais motivações para ingresso no programa. Sendo assim os discursos podem ser compreendidos por meio das falas:

Bolsistas

Ingresso no programa pelo desejo de participar

Eu entrei como voluntario antes de ser bolsista. Eu vi que a participação dentro da sala de aula é bastante importante né?E ai eu vi dessa forma, não é o melhor ainda, não é o melhor, tem muita coisa para mudar, porém é a minha visão que o programa faz com relação a escola e o próprio Instituto faz é bastante diferente, porém se eu vejo dessa forma, se a gente não tivesse o PIBID, só às aulas de pesquisa de campo não supriam a relação da licenciatura com a docência. Então o PIBID ele abriu uma porta a mais para que a gente possa estar melhorando a educação. (Licenciando 4)

Ingresso pelo interesse na bolsa

No meu caso eu não sabia o que era o PIBID, não tinha ouvido falar eu entrei primeiramente por causa da bolsa por que eu não sou de Salinas e quando eu cheguei aqui não tinha, e ainda não tenho emprego, e a maneira de me sustentar foi o aparecimento dessa bolsa. Mas depois que eu estava dentro, eu vi que é muito importante principalmente nas matérias pedagógicas que a gente conhece dentro do PIBID. Fazer pesquisas auxiliam nas matérias pedagógicas. (Licenciando 2)

Ingresso para melhorar o desempenho

[...] Te testam pra ver se sua formação dentro do curso está sendo boa. Eu entrei mais para isso, para tentar melhorar cada vez mais meu desempenho, e como sou um pouco tímido em conversar, eu entrei pra quebrar mais essa timidez. (Licenciando 6)

Ingresso pelo interesse na pesquisa - publicação

[...] É melhor eu plantar agora do que depois. Eu vou ter N oportunidades de dar aula, agora, para ingressar no PIBID não. E tem também pela facilidade que o PIBID dá a você de aplicar projeto em salas de aulas nas escolas e publicar. Têm gente do PIBID que já publicou resumo, já publicou artigo e talvez se tivesse dando aula não teria essa oportunidade por que o PIBID além de ter a bolsa ainda custeia toda viagem, então isso é bem benéfico para nós estudantes. (Licenciando 3)

Ingresso pelo interesse na permanência no curso

É ... o principal objetivo de entrar na bolsa é sim a permanência no curso, por que além da questão financeira que é importante, por que a cidade não oferece tanta condição assim de emprego e tudo. Tem ainda a parte que ela auxilia no curso né? Eu acho que estando no Pibid se tem mais contato com a própria licenciatura, você a vive tanto de manhã, a noite aqui no curso como a tarde, então você vive mais esse momento de graduação. E aí você tem um tempo maior pra se dedicar . A maioria dos alunos que são bolsistas ainda estão no curso, ainda estão bem no curso. (Licenciando 1)

Ingresso pelo desejo de ser professor

Eu também, quando apareceu o Pibid eu tava com bolsa de iniciação científica, mas eu nem pensei duas vezes de largar a iniciação científica por que sempre tive a vontade de ser professora e eu sabia que o Pibid iria me proporcionar varias experiências que só me vem para acrescentar tanto no

currículo, quanto na parte de pesquisa, e na própria atuação como professora. Então todos esses fatores, além da bolsa, também quero ressaltar que o valor é muito interessante para a gente que é de fora, e aí é algo a mais, mas ela não foi o principal, foi principalmente os benefícios que iriam me trazer como futura professora. (Licencianda 8)

Tendo em vista os presentes discursos pode-se observar que enquanto o primeiro bolsista disse que entrou como voluntário por causa da relação entre Instituto e escola, o segundo afirmou que buscou ingressar no programa por causa da bolsa, pois não é da cidade e ainda não estava trabalhando indicando assim a bolsa como um fator preponderante para a participação no Pibid e permanência no curso de licenciatura.

No grupo focal foram apresentados também outros motivos para ingresso no programa sendo eles : Desejo de ser professora, ter oportunidade de estudar, melhorar o currículo , trabalhar com pesquisa e até minimizar a timidez.

Neste contexto ficou explícito que a maioria dos pibidianos buscaram ingressar no programa primeiramente motivados pela bolsa de R\$ 400,00. Somente após um tempo participando do projeto vinculado ao programa é que estes perceberam o quanto este é importante para a sua formação inicial. Os não bolsistas apresentaram um quadro um pouco diferente, eles reconhecem a importância da bolsa, mas apontam o programa como um espaço importante para a formação inicial como fica claro na fala da aluna 5

Eu participei, pois queria ver se vou lecionar, por que eu acredito que é de grande importância. Então eu acho assim, que o Pibid é uma ajuda extrema para quem quer ser professor. Eu tenho muita dificuldade na sala de aula então eu acredito que se eu tivesse participado do Pibid eu teria uma chance melhor de vivenciar aquilo, a realidade da sala, então o Pibid é de muito valor. (Licencianda 5)

É importante ressaltar que o programa é interessante mas não supre as necessidades dos acadêmicos como é o caso da aluna licencianda 17, que ao ser perguntada por que não quis participar do programa ela disse “ *Não participei por que eu já trabalhava, e assim como eu moro de aluguel a bolsa do Pibid não ia ser suficiente pra mim.*” Existem alunos que acreditam na importância do Pibid entretanto preferem continuar trabalhando e por motivos financeiros não buscaram participar do programa.

5.2.5 Quanto ao recebimento da bolsa : Identifica o grau de importância do recebimento da bolsa para o acadêmico

Diante da observação de que a bolsa é um atrativo para o ingresso no programa, buscou-se compreender o grau de importância desta bolsa, e o que esta representa no cotidiano dos acadêmicos. O Aluno licenciando 2 ressaltou que ela é importante e que realmente é um incentivo a iniciação à docência. Outro acadêmico destacou a importância da bolsa, mas enfatizou que o valor é baixo, como pode ser visto abaixo:

Enriquece o currículo na verdade, só que o valor ainda é baixo. Em relação financeira é baixo, por que a realidade não só de Salinas, mas no Brasil inteiro é que as coisas estão ficando mais caras e a bolsa não subiu 1 real. No nosso caso, não subiu nada e o salário subiu 2 vezes, as coisas subiram muito se não fosse à contra partida de ajudar bastante no currículo eu tenho certeza que muita gente já tinha desistido. (Licenciando 2)

Neste caso observa-se que o pibidiano permanece no programa, mais pelo crescimento acadêmico e vivência do cotidiano escolar, do que pelo recebimento da bolsa. É importante enfatizar que esta é considerada um importante incentivo, mas não é o principal. Constata-se neste sentido, o reconhecimento por parte do licenciando a questão da valorização do processo de formação.

Quando trabalha-se com pesquisa qualitativa e abre-se espaço para análises do cotidiano podem surgir elementos que muitas vezes não constitui o foco da pesquisa, mas contribui para a análise aprofundada da temática. Neste sentido foi apresentado pelos acadêmicos um aspecto interessante que surgiu como um fato inesperado na pesquisa que refere-se na relação entre o Pibid e o Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Foi observado uma certa “competição” entre o Pibid e o Pibic como pode ser verificado nas falas abaixo

Eles falaram que o Pibid iria ser a maior bolsa já ofertada para o acadêmico, a iniciação científica era R\$ 360,00 agora já é R\$ 400,00 também, então isso faz muita gente pensar em sair do Pibid para ir para a iniciação científica. Eu estou pensando em fazer isso, por que se a gente sair

entrando na bolsa de iniciação científica você vai ter uma coisa a mais no currículo. (Licenciando 4)

Inclusive eu vou dar meu exemplo eu to pretendendo sair da docência pra ir pra iniciação científica pelo currículo também já que o valor é o mesmo. Agora se aumentar nós podemos conversar. (Licenciando 6)

Verifica-se aqui que os acadêmicos estão buscando enriquecer o currículo, como as bolsas do Pibid e Pibic tem o mesmo valor, os acadêmicos priorizam então a experiência nos dois programas, migrando assim de um programa para outro. Diante desta questão foi indagado aos bolsistas se caso não houvesse a bolsa se eles tentariam participar do programa. A resposta foi unânime, de acordo com os alunos eles até fariam, mas se surgisse a oportunidade de ter um emprego ou uma outra bolsa remunerada eles deixariam, os acadêmicos alegam que de acordo com o aluno, licenciando 6 “infelizmente nós vivemos em uma sociedade capitalista que nos obriga a fazer isso.” Nesta discussão outra aluna fez uma ponderação importante

Então, é eu concordo plenamente com eles, eu acho assim que eu particularmente, não ficaria pelo fato do dinheiro, por que optaria ganhando dando aula, tendo experiência dando aula ficaria ganhando da mesma forma, mas como eu já falei no começo, não teria a oportunidade de publicar, de fazer as coisas. Mas assim, é um dos motivos que também ficaria meio que numa balança, teria que pesar mesmo para ter certeza dessa resposta se ficaria ou não pelo fato do currículo. A gente vive numa sociedade capitalista a gente precisa pagar aluguel, precisa pagar água e luz e eles tem que pensar que muita gente vem de fora né? Então larga às vezes a casa do pai e da mãe, tem que morar de aluguel, tem que fazer compra tem suas necessidades, então se não tivesse o dinheiro talvez seria pouquíssimas pessoas que permaneceriam. (Licencianda 5)

Quanto aos não bolsistas, a bolsa também foi um tema polêmico, eles a veem como importante principalmente quando o aluno vem de outra cidade. Entretanto o valor da bolsa foi considerado baixo, como disse a aluna :

Eu acho que teria que ser no mínimo um salário, já que por que acho que teria que ser um salário, por que o tempo. Muitos alunos deixam de concorrer à bolsa por que ganham um salário e tem que se manter aqui em Salinas, na nossa sala mesmo não tem nenhum aluno, da física que é do 4º período e que é daqui de Salinas, fica difícil concorrer à bolsa de R\$ 400,00 e deixar um emprego de um salário mínimo para isso. (Licenciando 6)

5.2.6 Quanto a relevância do programa : Identificar a relevância do programa, o seu nível de articulação com a formação docente

Quanto a relevância do programa, esta reside no fato de que o programa possibilitou vivenciar diferentes espaços formativos, principalmente o dia-a-dia da escola. Estabelecendo uma nova política de formação de professores, por meio da permanência com qualidade nos cursos de licenciatura.

Um aspecto interessante da pesquisa que foi apresentado pelos bolsistas, coloca o Pibid como um divisor de águas, conforme foi enfatizado pelo licenciando 3, em que o aluno ao conhecer e participar da realidade docente, será capaz de definir se esta é a carreira a ser seguida ou não, como pode ser visto nos discursos abaixo, nestas falas pode ser observado o medo dos acadêmicos em assumir uma profissão socialmente desvalorizada.

Bolsistas

Os alunos que entram no Pibid nos 1º períodos, igual muita gente entrou no 2º período, no 3º, antes dos períodos do estágio isso ajudou ou não. Porque ajudou, assim por ele (o aluno) decidir realmente se é isso que quer, e também ajudou de outra forma, da forma negativa, por falar assim, - isso eu não quero, ainda dá tempo de fazer outra coisa. Agora, os alunos que já entraram no Pibid igual no meu caso que eu entrei no 4º período, já estava mais ou menos no meio do curso, então se eu falasse isso eu não quero para mim eu já teria, a gente já pensa 2 vezes por , já ter um tempo no curso então já é um tempo desperdiçado. Isso também eu acho que tem uma certa relevância na decisão dos alunos, igual no curso nosso, a menina lá entrou, mas quando ela foi para o Pibid ela quis mudar logo de curso e ainda deu tempo dela mudar para outro curso sendo, que não foi prejudicada. (Licenciando 4)

É um, não só, é o Pibid como ele ajuda, mas também uma serie de outros fatores, de uma certa forma ele acaba meio que atrapalhando porque a disposição foi igual ao que eu falei tem muita coisa ainda para ser mudada para ser melhorada, pode ser que no início agora esteja um pouco ruim, entre aspas "ruim", mas foi como os colegas falaram, ele ajuda bastante contribui bastante, se o aluno ver daquela forma e vai continuar no curso vai dar continuidade mesmo não sendo diretamente ligado a docência. Ele vai se ligar à docência, pode ser bom também para o aluno que não tem vontade naquilo ali, por que ele vai deixar, e pode ser melhor em outra coisa né? (Licenciando 3)

Não Bolsistas

[...] Além de você estar na sala de aula é ver a forma de outro professor dar aula, você ainda tem mais tempo pra dedicar aos estudos. (Licenciando 12)

Bom eu acredito que o Pibid estaria ajudando em termos de para me ajudar no estudo, eu posso pensar o seguinte o Pibid vai me ajudar de tal maneira que eu vou pensar como se eu fosse o professor, o que eu poderia fazer para melhorar o que o meu professor lá atrás fez, e eu não consegui. Que eu poderia ajudar o professor que está do meu lado e ele me ajudar em conjunto, então seria troca de experiências em sala de aula com uma pessoa que já tem experiência maior que a sua. Ela definitivamente sabe sim, você colaborando então acredito que o Pibid vai te ajudar nesses termos da aplicabilidade em sala de aula. (Licenciando 13)

Eu sou ao contrario, eu acho que o Pibid me ajudaria na área das matérias pedagógicas, porque eu tenho, sinto mais dificuldade. Porque nas áreas específicas eu sou bastante autônoma consigo ler, consigo pegar a matéria mais sozinha, agora nas, pedagógicas, eu acho que o Pibid me ajudaria mais. (Licenciando 15)

Com relação ao não bolsistas o Pibid é visto como uma experiência acadêmica integral, proporcionando um novo olhar sobre o ser docente através um processo de aprendizagem dinâmico, real em que a teoria e a prática se entrelaçam, resultando em saberes pedagógicos tão essenciais para o exercício do ofício docente.

Neste sentido depreende-se que o Pibid, por meio de práticas inovadoras, enriquece a formação inicial principalmente através da articulação entre escola de educação básica e Instituto, que é o caso estudado. Entretanto ainda é preciso repensar a questão da valorização do magistério, ficou nítido que o fato de ir para escola e vivenciar a realidade específica do cotidiano do professor, provocou desistências e recusa em continuar em um curso para formação de professor.

Segundo Tardif (2010, p. 82) este início na carreira docente “representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e o confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão” e que segundo este mesmo autor é denominado de “choque de realidade”, o qual pode levar ao abandono da profissão nos três a cinco primeiros anos de carreira.

Nesta perspectiva é imperiosa a reflexão sobre a profissão professor, no sentido da valorização desta, como profissão digna e essencial para a

construção de uma sociedade justa e pacífica. Ainda nesta questão ressalta-se também a necessidade de definição de políticas públicas de valorizem a escola, o professor e o sistema educacional de um modo geral.

Pode ser observado que o Pibid é um programa que tem atingido os seus objetivos entretanto, como disse um dos licenciandos “ainda há muito para ser feito”, o incentivo à docência deve ser somente uma das inúmeras políticas essenciais para reformulação da educação no Brasil. Não basta incentivar a formação de professores, é necessária a criação de mecanismos que promovam a permanência destes na sala de aula, como políticas de valorização do magistério que contemplem melhores salários, melhores condições de trabalho e mais segurança no local de trabalho.

5.2.7 Quanto a influência do programa para permanência no curso: Identificar o grau de influência do Pibid para permanência na licenciatura

Quanto a influência do Pibid para a permanência no curso, mais uma vez o programa foi apontado como um momento de definição pela carreira docente ou não, um dos licenciandos usou o termo “filtrar” no sentido de que só fica na licenciatura e no Pibid quem realmente quer atuar na docência.

Neste aspecto a bolsa é considerada importante sim, por que promove ao acadêmico uma certa “tranqüilidade” pois por meio do recebimento da bolsa o acadêmico pode se dedicar melhor aos estudos e não precisa ter sua vida dividida entre curso superior e trabalho. Ele recebe para estar na escola, aprender mais desse lócus rico de experiências e articular a teoria aprendida na IES e a prática vivenciada na escola.

Nesta dinâmica, ganha o licenciando que pode, a partir da práxis, reafirmar a sua formação e sua escolha profissional; ganha o professor da educação básica que se vê provocado a ser também formador de professores e com isso rever suas práticas e sua própria profissão, bem como pode resultar em uma mudança no estatuto da profissionalidade do professor; ganha a Universidade, instigada a repensar suas práticas formativas e o distanciamento, construído ao longo do tempo, em relação à realidade da escola pública, rompendo assim com o modelo aplicacionista de formação de professores. (FRANCISCHETT; GIROTTO; MORMUL, 2012, p. 95).

Os não bolsistas apresentaram uma posição parecida, reforçando a idéia que o Pibid é interessante mas não é determinante para a permanência na licenciatura como disse o licenciando 6 “se você quer ser professor você vai buscar aquilo que você quer” independente de bolsa ou não. Neste contexto pode ser verificado abaixo a posição dos acadêmicos.

Bolsistas

Eu considero que tem influencia por que os alunos que tem Pibid eles conseguem ver a realidade da profissão que eles escolheram. Então do mesmo jeito, que pode influenciar na permanência pode também influenciar na desistência, inclusive conheço pessoas da minha turma que desistiram do Pibid enquanto estava no curso e depois desistiram do curso por descobriram que não eram o que eles queriam. A permanência no sentido de a pessoa descobrir se realmente o que ela quer ou não. O valor financeiro ajuda na permanência por que talvez se a pessoa não tivesse essa bolsa não teria condição de permanecer e para mim ela influencia 100% eu continuar no curso. (Licenciando 3)

No meu caso eu o Pibid só veio acrescentar, por que eu não penso em desistir do curso com ou sem o Pibid. Eu não iria desistir, mas o Pibid acrescentou mais, por me dar mais, tipo mais fôlego, fiquei mais despreocupado na questão financeira e também a facilidade de comunicação também me ajuda muito. E como o colega falou tem aquela situação da gente ter que manter uma certa média de notas, então isso te faz ter uma assiduidade melhor com os estudos para não deixar cair e não perder a bolsa. (Licenciando 4)

Ele também influenciou em desistências pelo menos no (subprojeto) que participo, muita gente foi para sala de aula e quando viu a realidade, desistiu do programa falando que aquilo não era para ela, que não queria saber da experiência. Isso é bom que, como os professores fazem eles filtram os acadêmicos que realmente querem prosseguir no curso. (Licenciando 6)

5.2.8 Pontos negativos do programa : Identificar os aspectos negativos do programa

Com o objetivo de conhecer o programa em suas múltiplas dimensões e fragilidades, foi questionado aos alunos ainda, se o programa possui pontos negativos até para que não haja uma super valorização do programa em detrimento da verdadeira formação docente.

Nos discursos podem ser contemplados alguns pontos que merecem uma reavaliação por parte de quem constrói a política, dentre eles está a quantidade de bolsas destinado aos licenciandos e o valor bolsa, que ao mesmo tempo que é considerada importante é também considerada baixa, pela responsabilidade que é conferida ao acadêmico no âmbito da escola. Neste sentido destaca-se a fala do licenciando 6 *“a bolsa ajuda, mas ainda o valor é baixo”*, já o licenciando 4 destaca que *“aqueles (alunos) que ficam são aqueles que querem contribuir de alguma forma para mudar a realidade”*.

É perceptível a partir dos discursos de boa parte dos bolsistas é que o programa traz noções quanto a dinâmica do trabalho do professor. Questões de ordem pedagógica foram levantadas, principalmente quanto a metodologia adotada pelo professor, trazendo um certo conflito entre o que é aprendido na IES e o que é vivenciado na prática de sala de aula. Os acadêmicos disseram que levaram um choque de realidade e que esta é cruel no sentido da falta de estrutura da escola por parte do Estado e o comodismo observado em alguns professores da educação básica, aspecto ressaltado na fala do licenciando 6 *“uns até negam a sua participação em sala de aula pelo fato de achar que você está ali tirando autoridade dele, mesmo não sendo essa a realidade”*.

Os Pibidianos apresentaram como aspecto relevante também, que a presença deles na escola tem provocado mudanças de comportamento principalmente por parte do alunos do ensino fundamental e médio em que estes passaram a ser mais exigentes querendo aulas mais dinâmicas e atraentes como está destacado na fala do licenciando 4,

às vezes os próprios alunos falam que queriam que as meninas do PIBID trabalhassem com tal assunto por que elas fazem joguinho, elas fazem isso, elas fazem aquilo, e você não, professor, você trabalha ali, trabalha escrita e isso cansa.

Essa questão pode ser analisada de duas formas: a primeira como aspecto positivo em que o aluno muda de postura e passa a ser mais exigente e a segunda como aspecto negativo pois ao comparar a atuação do professor com a atuação do bolsista, o regente se isole e deixe de contribuir para a formação do futuro professor.

Neste mesmo debate a maioria dos acadêmicos apontaram a necessidade de se incentivar, valorizar e formar continuamente o professor. O professor neste cenário se constitui como co-formador do futuro docente, entretanto ainda é perceptível na pesquisa, que alguns professores que recebem os bolsistas, apresentam uma certa resistência, provocando distanciamento entre o pibidiano e a prática escolar real. É necessário enfatizar aqui que estes conflitos não se referem ao professor supervisor, mas sim aos demais professores da escola parceira. Este panorama merece pesquisas mais aprofundadas, em que a visão do professor da educação básica seja contemplada para que o programa possa servir como uma via de mão dupla, atendendo de fato, o acadêmico e a escola da educação básica.

Neste aspecto, certas questões precisam ser analisadas a fundo e melhor definidas, principalmente no que diz respeito a valorização do magistério. A sobrecarga de trabalho em que o professor é obrigado a se desdobrar em duas, três escolas, embaraça a atuação do acadêmico na escola, além de provocar um conflito concernente a construção da identidade docente.

Estes e outros aspectos podem ser analisados a partir dos discursos dos acadêmicos que estão apresentados a seguir.

Bolsistas

Falta de infraestrutura na escola

Cruel no sentido da infraestrutura, muitas vezes não é adequada, falta material, falta suporte para os professores, incentivo para os professores isso é um conjunto de fatores que eu acho que é negativo. (Licenciando1)

Resistência na escola

Como o colega falou é que têm algumas coisas que tem coisas que são ruins entre aspas, eu acredito que talvez ele tenha se referido e na minha visão eu acho que acontece muito isso, por que se o Pibid atua em escolas públicas quando o aluno vai para a escola a gente tem tipo um choque com aquela realidade por ter tantos problemas. O Pibid na sua implantação nas escolas ele sofre alguns problemas de não aceitação, de alguns entraves, isso pode desmotivar algumas pessoas a continuarem no Pibid isso eu acredito que é um dos fatores que leva a desistência. A permanência eu acredito que é aquela pessoa que esta mais disposta a enfrentar a realidade

por que realmente a gente tem um choque, a realidade é muito cruel na escola pública. (Licenciando 2)

Eu acho que os maiores problemas talvez seja que as escolas de uma certa forma ou algumas escolas trabalham muito com comodismo. Então quando o programa do Pibid chega na escola que eles vêem que você analisa documento, que você está com o professor, você está vendo a metodologia que o professor está trabalhando em sala de aula. Então causa uma certa ... a professora acaba ficando meio assustada por que você está ali trabalhando. E talvez uma professora está trabalhando no 8º ano usando o livro do 5º ano então você se pergunta por que que ela esta fazendo isso e como você não pode opinar então ela acaba se atrapalhando um pouco e recusa não pelo fato do programa ser ruim, mas pelo fato do que o programa pode trazer para a sala de aula, então ele a fica meio constrangida e acaba dando essa negatividade, mas em relação as coisas de permanência no programa por ver a realidade na escola, também eu acho que o aluno que esta na sua formação a noite ele tá vendo tudo muito lindo você lê uma matéria pedagógica é tudo muito lindo a gente acha que é muito lindo ensinar, mas quando você chega na sala de aula que você vê que não é tão lindo como você gostaria de chegar e aplicar, você acaba ao invés de ser um professor interdisciplinar, você acaba voltando a ser tradicional por que a sua forma interdisciplinar é negada para aquela turma. (Licenciando 5)

Eu só queria acrescentar que como o colega falou do professor. Que o professor tem aquela insegurança, é não sei se é insegurança ou medo, aquela coisa de mudar a metodologia às vezes você sugere alguma coisa chega alguma coisa nova, ai tem aquele professor que às vezes ele joga nas suas mãos achando que a gente está ali e que é a nossa responsabilidade trabalhar de maneira diferenciada com os alunos, ao invés dele mudar ele joga para nós, como se nós tivéssemos que fazer. Ele não está aberto para receber a mudança agir ou interagir com a gente a favor disso. (Licenciando 6)

Não só os (professores) da matéria especifica como das outras matérias... Se você chega lá (escola) para aplicar um projeto, alguma coisa assim, eles não sabem explicar. Falam bem assim que da gente “esses são os meninos que estão trabalhando como isso (Pibid) é pra melhoria suas”. O eles é lá do Instituto e veio aqui dar uma palestra para vocês ou, eles estão fazendo estágio aqui, é mais ou menos dessa forma que eles nos tratam. E o negócio do experimento, o professor diz “meninos vocês que já mexem com experimento no ensino superior, vocês estão lá no laboratório toda vez traz um experimento de eletrostática, traz um experimento de fluido pra gente, vai lá vocês sabem fazer não sabem? É fácil vocês fazem um e tal...” (Licenciando 4)

É iria falar justamente isso. Eu senti que o professor muitas vezes achava que a gente estava meio que observando as aulas deles. Aí ele falava você viu o professor está às vezes trabalhando uma aula diferenciada, como se fosse para mostrar para a gente. O professor leva alguma coisa para a sala de aula, para trabalhar circunferência, leva figuras geométricas e tal. Tenho quase 1 ano e meio de Pibid e foi a primeira vez que eu vi o professor levando os alunos para a sala de informática foi essa semana. O professor

trabalhou uma planilha com os alunos e mesmo assim foi uma coisa bem simples, só pra levar os alunos. meio que para dizer que estava usando o laboratório de informática. Então eu tinha perguntado se tinha laboratório como é que se funcionava, estava precisando para o projeto, para os alunos usarem os computadores, e ai, essa semana o professor levou os alunos pela 1ª vez eu pensei assim, nossa tanto tempo que eu estou na escola e é a 1ª vez que eu vejo os alunos usando o laboratório de informática. (Licenciando 7)

Não Bolsistas

Carga horária excessiva

Em relação ao Pibid, eu acho que é a sobrecarga por que eu vejo, que eu tenho colegas que estão no Pibid e alguns as notas deles caíram por que é muita coisa, e eles não estão dando conta. (Licenciando 11)

Número de bolsas pequeno

Eu não vejo pontos negativos, acho assim que seria melhor se tivesse mais bolsas para quem quisesse entrar já, ter bolsa por que eu acho que tem pouca bolsa. (Licenciando 13)

Concordo com o colega, eu acredito que o numero de bolsas é pequeno e restrito. Mas a gente está começando a ter essa bolsa agora, então eu concordo que tenha que ser por enquanto uma quantidade limitada. Mas uma quantidade maior de bolsas ajudaria muito, por que o pessoal que vai entrar agora nos próximos períodos... iria ajudar muito, tanto eles como a gente que já tem experiência. E quanto mais aluno for entrando, eu acredito que necessitaria de mais bolsas para ajudar esse pessoal nessa parte pedagógica e em sala de aula. (Licenciando 15)

De acordo fontes oficiais existe a intenção de ampliar o programa de 49 mil bolsas para 100 mil bolsas até 2015. O Pibid vive atualmente um contexto de reformulação e crescimento. Está em análise uma nova portaria que pretende substituir a portaria 260 trazendo novas diretrizes do programa e na sequência será lançado um novo edital, que está previsto para o início de 2014 e que tem o propósito de gradativamente aumentar o número de licenciandos participantes.

Ressalta-se aqui que a bolsa é importante para a permanência do aluno no Pibid e conseqüentemente na licenciatura, pois o aluno ingressa no programa e começa a observar a docência na sua forma real e a relacionar aquilo que é teórico no contexto prático. Entretanto esta não é determinante, pois ao

longo da pesquisa ficou nítido que muitas outras questões interferem ou não na permanência do acadêmico no curso de formação de professores.

O Pibid contribui para a construção da identidade profissional na formação inicial dos futuros docentes. Nesta perspectiva o Pibid apesar de estar em construção e precisar de ajustes, se constitui como uma boa opção para aperfeiçoamento do processo de formação inicial e continuada do professor.

Sem dúvida, o PIBID também constitui uma das grandes apostas para o fortalecimento da formação inicial, levando-se em conta as articulações entre os saberes disciplinares e curriculares e aqueles vivenciados pela prática escolar. Além disso, é um estímulo à formação continuada de professores, uma vez que possibilita a troca de experiências com profissionais da área e também a inserção de práticas pedagógicas, respeitando o contexto educacional. Assim, podemos dizer que este programa possibilita a interlocução entre a universidade e a escola da educação básica, representados nas figuras do professor em exercício e os licenciandos, auxiliando ambos a enriquecerem sua prática (PAREDES, 2012, p. 58).

Desta forma, pode-se constatar que o Pibid se fortalece como política pública, favorecendo um novo paradigma para a formação docente. O estreitamento entre acadêmico e lócus de atuação só favorece o aperfeiçoamento da formação de todos os sujeitos indo desde o acadêmico até o professor que já está atuando na educação básica.

6 PIBID : LIMITES E PERSPECTIVAS - REFLEXÕES FINAIS

Por meio deste trabalho buscou-se compreender o universo das políticas públicas para formação docente, em especial o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e até que ponto este contribui para a permanência dos discentes nos cursos de licenciatura do IFNMG *Campus Salinas*.

Antes de qualquer análise é importante enfatizar que neste trabalho, ao buscar as respostas para os questionamentos levantados, muitas outras indagações foram encontradas. Pesquisar a temática políticas públicas para a formação de professores em um universo de um recém criado Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia oriundo de antigas escolas técnicas federais, evoca questões inerentes a essa nova institucionalidade, a construção da identidade, e o novo desenho dos cursos de formação de professores no âmbito de uma Instituição originalmente criada para a educação profissional.

A formação docente nos Institutos Federais está inserida nas políticas públicas para o setor. Neste sentido não pode ser esquecido que este processo de formação tem uma história marcada por descontinuidades e *dilemas* (SAVIANNI, 2009). São questões de caráter filosófico, econômico e social que perpassa aspectos relativos às condições de trabalho, à valorização do magistério e a formação docente. Pensar no fato de que o Instituto tem uma missão a cumprir, implica considerar que a formação docente no século XXI, possui inúmeros desafios a serem enfrentados, principalmente no que concerne a valorização da profissão.

Esta questão pode ser observada no contexto histórico apresentado, em que a formação de professores foi encarada, por muito tempo, na perspectiva de segundo plano. Este momento histórico de transição é permeado por desafios importantes, afinal formar professores para a emancipação é ir além das determinações impostas pelo capital. Os paradigmas de educação e de formação devem caminhar na direção de uma reflexão de natureza dialética com vistas ao fortalecimento da identidade docente.

Dentre as constatações, observadas por meio deste trabalho, o Pibid emerge como uma política de formação docente que tem como objetivo principal,

aperfeiçoar este processo de formação, fortalecendo a profissão professor. Foi verificado ainda que o processo de articulação entre teoria e prática por meio da vivência do dia-a-dia da escola, tem motivado os alunos a aprofundar os estudos por meio de projetos de pesquisa na área, consolidando a pesquisa como prática de formação.

Por meio de análise dos dados foi possível constatar que os licenciandos assumem uma nova postura em relação àquele locus até então distante. A escola passa a ser um lugar cheio de ricas experiências, em que a teoria é contemplada na prática. Neste sentido, o Pibid apresenta-se como um estratégico instrumento de contribuição para o enfrentamento da questão do desenvolvimento da educação básica.

Ao promover a concessão de bolsas estabelece-se um incentivo para a licenciatura, visando garantir demanda para a educação básica. Entretanto, é uma ilusão imaginar que a bolsa por si só pode “segurar” o licenciando no curso. Foi constatado que a bolsa é interessante, contribui para a permanência no curso, mas não é o único aspecto de atração. Muitos discentes do IFNMG Campus Salinas escolheram de fato a licenciatura porque querem atuar na docência.

Foi possível compreender que o projeto Licenciatura em Ação por meio do Pibid tem alcançado o seu objetivo, ao proporcionar ao licenciando um novo olhar sobre a docência e seus desafios. O estreitamento das relações entre Instituto e Escola da Educação Básica consagra-se como oportunidade de ressignificação da prática docente, a partir de uma intervenção pedagógica interdisciplinar, promovendo a articulação entre teoria e prática.

Neste sentido o Pibid representa como perspectiva, um novo formato para formação de professores. Ao incentivar a inserção do licenciando no seu locus de atuação, o Pibid contribui para que o licenciando sinta a profissão e defina quanto a opção de seguir ou não a carreira docente.

Quanto aos limites, ressalta-se também a questão da bolsa. Esta reside em dois extremos. Neste caso, o aspecto limitador está no valor da bolsa. Os Pibidianos apontaram o valor da bolsa muito baixo, e que esta serve somente como um incentivo. Apesar de ser uma das políticas mais interessantes,

promovidas nos últimos tempos, é importante ressaltar que esta é recente e merece ajustes de modo a realmente alcançar o seu objetivo.

Assim à luz dos resultados apresentados, é possível oferecer algumas sugestões que possam contribuir na elaboração de novas propostas para a formação docente. É o momento de construir novas possibilidades de formação de modo a repercutir positivamente no processo de formação inicial. Formação essa, comprometida com a emancipação, com a pesquisa e o com diálogo intercultural e interdisciplinar.

São elas :

No tocante ao valor da bolsa, é importante enfatizar que caso seja aumentado o valor, a atratividade e a dedicação serão maiores.

Ampliação na quantidade de oferta de bolsas, de modo a favorecer a participação de mais licenciandos e contribuindo para a melhoria da formação inicial.

Elaborar mecanismos que articulem os Programas de Iniciação Científica (Pibic) e o de Iniciação a Docência (Pibid) em que haja o diálogo entre eles e não a competição. Observa-se por meio dos relatos, que os bons alunos da licenciatura são seduzidos para participarem de programas como o Pibic. Ressalta-se aqui que o acadêmico deixa um programa para participar de outro, essa temática, merece uma pesquisa aprofundada, tendo em vista que não é o objeto de estudo em questão, mas que tem provocado discussões concernentes ao formato da formação dos futuros professores.

Desenvolver estratégias que minimizem os conflitos entre o bolsista e o professor da educação básica, esta relação que é articulada pelo supervisor do Pibid, é de extrema relevância para a formação acadêmica. É eminente a necessidade de se incentivar, valorizar e formar continuamente o professor. O professor neste cenário constitui como co-formador do futuro docente, sendo assim responsável também pela construção da identidade daquele que atuará na educação básica.

Insistir em posturas éticas e emancipatórias na prática de formação, que contribua para o empoderamento teórico prático do futuro professor. Neste caso partindo do pressuposto da epistemologia da prática, em que é valorizado o conhecimento e a reflexão na ação. Neste sentido enfatiza-se a formação do

professor reflexivo, no sentido da construção da sua autonomia como intelectual crítico.

Melhoria na estrutura física, organizacional e pedagógica das escolas de educação básica. As escolas precisam de maiores investimentos. Entende-se que a escola possui um importante papel na sociedade, mas se não houver a organização de políticas públicas que realmente atendam as suas necessidades, elas não atenderão a sua função social.

O incentivo ao magistério deve ser somente uma das políticas para promoção da educação brasileira. Não basta expandir a rede profissional, destinar 20% das vagas dos IFs para os cursos de formação de professores, é imprescindível o desenvolvimento de ações que verdadeiramente incentivem os jovens a cursar licenciatura. Neste caso é imperiosa a criação de políticas de valorização docente que perpassem questões de ordem salarial e de melhores condições de trabalho.

Este é um trabalho que, através dos seus apontamentos, visa provocar a reflexão e contribuir para a valorização do magistério. Sendo assim, vale ressaltar que esta pesquisa não é uma obra pronta, fechada, pelo contrário, ela simboliza um momento de análise das políticas públicas para o magistério, de modo especial o Pibid, um programa jovem que pode sim, ser constituído como força estratégica de enfrentamento das questões educacionais. Contempla-se um novo momento para processo de formação docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rosilda Maria. **Processos de implantação e implementação dos cursos de licenciatura em matemática e física no Cefet-PI**. 2009. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- ANDRÉ, Marli. **Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papyrus, 2001.
- ARENDETT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- AVANCINI, Marta. Ensinar “saiu de moda”? **Revista Educação**, set. 2007. Disponível em: <http://www.passeiweb.com/saiba_mais/atualidades/1192241596>. Acesso em: 06 ago. 2011.
- BAGGI, Cristiane Aparecida S.; LOPES Doraci A. **Evasão no ensino superior: um desafio para a avaliação institucional?** Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/Bd_documentos/coloquio9/IX-1049.pdf>. Acesso em: 06 ago.2011.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BONFIM, Maria Inês (Coord.). **A formação docente nos centros federais de educação tecnológica: diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETS**. Brasília: MEC/SETEC, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (Org.). São Paulo: Ática, 1983.
- BRANDÃO, Marisa. Cefet Celso Suckow e algumas transformações históricas na formação profissional. **Trabalho Necessário**, v. 7, n. 9, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09BRANDAO.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2013.
- BRASIL. Decreto Lei n. 547, de 18 de abril de 1969. **Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração**. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=118843>>. Acesso em: 20 maio 2013.
- _____. Decreto n. 17.508 de 4 de novembro de 1926. Aprova o regulamento da Escola João Luiz Alves. Rio de Janeiro, 1926. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17508-4-novembro-1926-501243-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 17 de julho 2013.
- _____. Decreto n. 17.943-A de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro, 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em 17 de julho 2013.

_____. Decreto n. 47.038 de 16 de outubro de 1959. Aprova o regulamento do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 17 de julho 2013.

_____. Decreto n. 2.208 de 1997 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 22 maio de 2013.

_____. Decreto n. 3.462, de 17 de maio de 2000. Da nova redação ao art. 8º do Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3462 .htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3462.htm)>. Acesso em: 03 fev. 2011.

_____. Decreto n. 3860 de 2001 Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e de instituições e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2013.

_____. Decreto n. 5225 de 2004. Altera dispositivos do Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97347/decreto-5225-04>. Acesso em: 22 maio de 2013.

_____. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 22 maio de 2013

_____. Decreto n. 6.095 de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 22 maio de 2013.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 11 ago. 2011.

_____. Decreto n. 7.219 de 25 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e dá outras providências. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_Pibid_240610.pdf. Acesso em: 11 ago. 2011.

_____. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas>>. Acesso em: 07 maio 2013.

_____. Decreto - Lei n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro de 1942. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 05 de agosto 2013.

_____. Decreto n. 83.935, de 4 de setembro de 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 maio 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2006**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 05 ago. 2011.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 03 fev. 2011.

_____. Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3552.htm>. Acesso em 03 fev. 2011.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 1 jul. 2012.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 nov. 1968.

_____. Lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro de 1937. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>. Acesso em: 05 de agosto 2013.

_____. Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 05 de agosto 2013.

_____. Lei n. 8.711 de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em : <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1993-09-28;8711>. Acesso em: 05 de agosto 2013.

_____. Lei n. 8.670 de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8670.htm. Acesso em: 05 de agosto 2013.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> . Acesso em: 01 jul. 2012.

_____. Lei n. 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de educação ciência e tecnologia**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/licenciatura_05.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. Parecer n. 47, de 25 de janeiro de 1979. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1979.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: 2010. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/midias>>. Acesso em: 07 ago. 2011.

_____. Portaria n. 432, de 19 de julho de 1971. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de julho de 1971.

_____. Portaria n. 162, de 6 de maio de 1982. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 maio 1982a.

_____. Portaria n. 299, de 4 de agosto de 1982. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1982b.

_____. Portaria n. 396, de 28 de junho de 1977. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1977.

_____. Portaria n. 260 de 30 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2010.

_____. Portaria n. 96 de 18 de julho de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CAPUTO, Ana Claudia; MELO, Hildete Pereira Melo. Industrialização brasileira na década de 50. **Estado e Economia**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 513-538, jul./set. 2009.

CARDOZO, Ricardo Magalhães Dias. **Gestão participativa na educação profissional e tecnológica**: o papel do conselho diretor: um estudo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Campus Salinas. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa nas ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 911-934, out. 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS JOMTIEN, Tailândia, 1990. Declaração Mundial. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 22 maio 2013.

CUNHA, Gregório Maranguape da. **Formação dos professores de matemática do IFCE**: em busca da identidade profissional docente. 2010. 88 p. Relatório Científico Pós-doutoral (Pós-doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

DEL PINO, Mauro. **Política educacional, emprego e exclusão social**. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. [2006?]. Disponível em: <<http://dowbor.org/06edulocal.doc>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

DUCH, M. A. B. G.; LAUDARES, J. B. **Estudo da implementação de cursos superiores de tecnologia por instituições de ensino superior mineiras**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Tecnológica)-Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simp_Maria.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

ESTEBAM, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRANCISCHETT, M. N.; GIROTTO, E. D.; MORMUL, N. M. O Pibid como política pública de permanência no ensino superior e formação de professores: um estudo de caso. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 7, n. 13, 2012.

FRANCO, R. Z. PIRES, L. L. A. **A formação do professores em CEFETs: analisando a Licenciatura em Física**. Anais do XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física, Vitória ES, 2009. Disponível em: < <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0564-1.pdf> > Acesso em: 27 de abril de 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-90.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

IBERNOM Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

LIMA, Fernanda B. G.; SILVA, Kátia A. C. P. C. da. As licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-EDIPE 4., 2011. **Anais...** Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2008. v. 8, p. 67-82.

MACHADO, Marcela R. L.; MOREIRA Priscila R. Educação profissional no Brasil evasão escolar e transição para o mundo do trabalho. In: SEMINÁRIO NACIONAL

DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA-SENEPT, 1., 2008, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Poster9.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2011.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências e Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=8>>. Acesso em: 05 ago. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: ATLAS, 2003.

MELO, Silvia Souza de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática docente**. 2001. 145 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)-Universidade da Amazônia, Belém-PA, 2001.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Campinas: UNIAMP, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica. **Concepções e diretrizes**, 2010. 43 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid&gid=6691&option=com_docman&task=c_download>. Acesso em: 22 maio 2013.

_____. INSTITUTO FEDERAL NORTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID 2011**. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/pibid>>. Acesso em: 22 maio 2013.

MOURA, D. H. **A licenciatura nos IFs: em busca de uma identidade**. In: FÓRUM NACIONAL DAS LICENCIATURAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS, Natal, 2010. Disponível em: <http://www.ifrn.edu.br/fonalifes/trabalhos/Dante%20Henrique%20Moura.pdf/at_download/file>. Acesso em: 15 ago. 2011.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: SETEC/MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: 15 out. 2012.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. **Um estudo sobre o Pibid: saberes em construção na formação de professores de ciências**. 2012. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação de Ciências)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **ZEICHNER**, Kenneth M. (Org). **A Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte MG : Autêntica. 2008.

_____. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, Murílio A. R. I. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Relatório Especial produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas para superar o déficit docente no ensino médio CNE/CEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

SANTOS, W. L. P. dos. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, Campinas, v. 1, p. 1-12, nov. 2007.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: SBHE, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2013.

SIMÃO, Maria Fernanda de Lima. **Entre o pensado e o construído: um estudo sobre o curso de formação de docentes do CEFET/MG**. 2004. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/123/226>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SILVA FILHO, Roberto L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf>. Acesso em: 24 maio 2013.

SILVA, Luzimar Barbalho. **A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura em geografia do Cefet, RN (1999-2006)**. 2006. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

SOARES, Cristiane A. O.; PIRES, Luciene L. A. A formação de professores no Brasil e o curso de licenciatura em física do IFG Campus Jataí: um estudo sobre a evasão e a repetência. In: CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO, 4., Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2009. Disponível em: <<http://www.jatai.ifg.edu.br/semlic/seer/index.php/anais/article/viewArticle/64>>. Acesso em: 05 ago. 2011.

SOBRINHO, Moisés D. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** p. 1-9. In: MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Artigos**. S. D. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

SOUSA, Aparecida Gasquez; BERALDO, Tânia Maria. Cursos de licenciaturas em ciências naturais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná, 2009. p. 10169-10182. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1920_1102.pdf> Acesso em: 08 jun. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TOMAZ, Sueli Barbosa. O fracasso escolar no cotidiano da escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 8, n. 45, p. 86-88, maio/jun. 2002.

UNESCO. CONFERÊNCIA DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 6 de dezembro de 1993. 3 p. **Movimentos de inclusão**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2013.

VIEIRA, Alboni Marisa D. Pianovski; GOMIDE, Angela G. Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...**

Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em:
<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/trabalhos5.html>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais em educação: cooperação ou intervenção. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Victor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2002.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional
Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa de campo referente à pesquisa intitulada “Análise do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência e sua relação com a Permanência nos Cursos de Licenciaturas do IFNMG – Campus Salinas : Limites e Perspectivas” desenvolvida por Giuliana de Sá Ferreira Barros, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica da Universidade de Brasília - UnB.

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela servidora supracitada, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário .

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Declaro que também foi esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos.

Minha colaboração far-se-á de forma anônima, por meio de entrevista coletiva (grupo focal) a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados far-se-ão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Salinas, 04 de Março de 2013.

Assinatura do(a) participante:

Contato do participante :

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE B - ROTEIROS PESQUISA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional
Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica

ROTEIRO PESQUISA

GRUPO FOCAL – NÃO BOLSISTAS

Bom dia, Boa tarde, quero agradecer a presença de todos os acadêmicos, pois a contribuição de vocês é valiosa para a realização desta pesquisa que integra o projeto de pesquisa Análise do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do IFNMG – Campus Salinas : Limites e Perspectivas.

As mestrandas Hellen Vivian Moreira e Patrícia Emanuelle Brito participarão desse momento com colaboradoras da pesquisa

Procure responder a esta pesquisa de forma individual, conscienciosa e independente. A veracidade das suas respostas é fundamental. Os dados serão tratados de modo a garantir o sigilo absoluto a respeito das informações prestadas.

Para realização desse grupo focal teremos que ter bem definida a dinâmica de trabalho, salientando a importância de todos participarem, falando um por vez, evitando conversas paralelas e dispersão.

Grata pela sua contribuição.

Profª Giuliana de Sá F. Barros

- 1) Peço que vocês se identifiquem com nome, curso, período e idade
- 2) O você entende por PIBID? Qual seu objetivo?
- 3) Você participou da seleção do programa? O que o motivou a participar da seleção do programa?
- 4) Qual a sua opinião sobre a concepção do programa, sobre sua relação com a escola da educação básica.
- 5) Quais as dificuldades encontradas por você no seu curso?
- 6) Você acredita que o Pibid poderia ajudar nestas questões?
- 7) Como você vê a bolsa, ela é importante?
- 8) Se não houvesse bolsa você faria o PIBID? Porque?
- 9) Você acha que o Pibid contribui para a sua formação enquanto professor?
- 10) Você quer ser professor?
- 11) Qual foi a principal razão que levou você a escolher a Licenciatura?



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional
Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica

ROTEIRO PESQUISA

GRUPO FOCAL - BOLSISTAS

Bom dia, Boa tarde, quero agradecer a presença de todos os acadêmicos, pois a contribuição de vocês é valiosa para a realização desta pesquisa que integra o projeto de pesquisa Análise do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do IFNMG – Campus Salinas : Limites e Perspectivas.

As mestrandas Hellen Vivian Moreira e Patrícia Emanuelle Brito participarão desse momento com colaboradoras da pesquisa

Procure responder a esta pesquisa de forma individual, conscienciosa e independente. A veracidade das suas respostas é fundamental. Os dados serão tratados de modo a garantir o sigilo absoluto a respeito das informações prestadas.

Para realização desse grupo focal teremos que ter bem definida a dinâmica de trabalho, salientando a importância de todos participarem, falando um por vez, evitando conversas paralelas e dispersão.

Grata pela sua contribuição.

Profª Giuliana de Sá F. Barros

- 1) Peço que vocês se identifiquem com nome, curso, período e idade
- 2) O que é o PIBID? Qual seu objetivo?
- 3) Porque você quis participar do PIBID?
- 4) Você gosta de participar do programa?
- 5) Qual a sua opinião sobre a concepção do programa, sobre sua relação com a escola da educação básica.
- 6) Como você vê a bolsa, ela é importante?
- 7) Se não houvesse bolsa você faria o PIBID? Porque?
- 8) Você acha que o Pibid contribui para a sua formação enquanto professor?
- 9) Você quer ser professor?
- 10) Qual foi a principal razão que levou você a escolher a Licenciatura?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional
Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica

QUESTIONÁRIO

1. Esta pesquisa integra o projeto de pesquisa Análise do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais : Limites e Perspectivas. Para que esses objetivos sejam alcançados é valiosa a sua participação. Procure responder a esta pesquisa de forma individual, conscienciosa e independente. A veracidade das suas respostas é fundamental. Em cada questão marque apenas uma resposta, ou seja, aquela que melhor corresponda às suas características pessoais e às condições de ensino e procedimentos vivenciados por você. Os dados serão tratados estatisticamente, de modo a garantir o sigilo absoluto a respeito das informações prestadas.

Grata pela sua contribuição.

Profª Giuliana de Sá F. Barros

IFNMG - Salinas

1) Em qual unidade da federação você nasceu?

2) Sexo _____

3) Estado Civil _____

4) Tem filhos ? _____ Quantos? _____

5) Idade? _____

6) Você se considera :

- a) Pardo
- b) Negro
- c) Branco
- d) Índio
- e) Amarelo (de origem oriental)

7) Com quem você mora atualmente?

- a) Com os pais ou familiares
- b) Com esposo (a) e filhos (as)
- c) Com amigos compartilhando despesas ou de favor.
- d) Sozinho

8) Atualmente você se encontra em qual período do curso de licenciatura?

- a) 1º Período
- b) 3º Período
- c) 5º Período
- d) 7º Período

9) Você exerce alguma atividade remunerada (incluindo estágio)?

- a) Não
- b) Sim. Onde?

10) Se na pergunta anterior sua resposta foi SIM, indique a carga horária.

- a) Até 20 horas semanais
- b) De 20 a 40 horas semanais
- c) Acima de 40 horas semanais
- d) Trabalho eventual
- e) Outro. Qual?

11) Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso.

- (a) Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.
- (b) Trabalho e recebo ajuda da família.

- (c) Trabalho e me sustento.
- (d) Trabalho e contribuo com o sustento da família.
- (e) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

12) Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de:

- (a) Vestibular
- (b) SISU
- (c) Transferência externa
- (d) Transferência interna

13) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- (a) Todo em escola pública.
- (b) Todo em escola privada (particular).
- (c) A maior parte em escola pública.
- (d) A maior parte em escola privada (particular).
- (e) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)

14) Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

- (a) Comum ou de educação geral, no ensino regular.
- (b) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola etc.), no ensino regular.
- (c) Profissionalizante magistério de anos iniciais (Curso Normal), no ensino regular.
- (d) Supletivo.
- (e) Outro

15) Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula?

- (a) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- (b) Uma a duas.
- (c) Três a cinco.
- (d) Seis a oito.
- (e) Mais de oito.

16) Que tipo de atividade acadêmica você desenvolve predominantemente, durante o curso, além daquelas obrigatórias?

- (a) Atividades de iniciação científica ou tecnológica.

- (b) Atividades de monitoria.
- (c) Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição.
- (d) Atividades de extensão promovidas pela minha instituição.
- (e) Nenhuma atividade.

17) Qual é o seu objetivo principal ao cursar licenciatura?

- (a) A obtenção de diploma de nível superior.
- (b) A aquisição de cultura geral.
- (c) A aquisição de formação profissional.
- (d) A aquisição de formação teórica.
- (e) Melhores perspectivas de ganhos materiais.

18) Você quer ser professor?

- (a) Sim.
- (b) Não.
- (c) Ainda não me decidi.

19) Você já teve experiência no magistério?

- (a) Sim.
- (b) Não

20) Se a sua resposta na questão anterior foi afirmativa, onde você atua / atuou como professor?

- (a) Ensino regular em escola pública.
- (b) Ensino regular em escola privada.
- (c) Ensino supletivo.
- (d) Ensino técnico.
- (e) Cursinho.
- (f) Outra modalidade.

21) Qual foi a principal razão que levou você a escolher a Licenciatura? Escolha apenas a razão principal.

- (a) Porque quero ser professor.
- (b) Para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade.
- (c) Por influência da família.
- (d) Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.

(e) Eu não quero ser professor.

(f) É o único curso próximo da minha residência.

22) Dentre os FATORES abaixo, avalie o Pibid em relação aos cursos de licenciaturas do IFNMG Salinas?

Fatores	1. Concordo plenamente	2 .Concordo	3. Discordo plenamente	4. Discordo	5. Sem opinião
1) O Pibid promove a valorização da carreira docente					
2) Considero que o Pibid contribui para o meu entendimento sobre o processo ensino aprendizagem					
3) Considero que o Pibid ampliou a minha visão sobre o contexto escolar .					
4) Considero que o Pibid ampliou a minha visão sobre a docência.					
5) Considero que o Pibid favorecem um melhor aproveitamento nas disciplinas pedagógicas.					
6) O Pibid contribui para a minha permanência no curso de licenciatura					

23) Dentre os FATORES QUE ESTIVERAM PRESENTES NA ESCOLHA PELO PIBID responda o quanto cada um deles INFLUENCIOU no seu interesse pelo programa

Fatores		1 Não influenciou	2 Influenciou pouco	3 Influenciou razoavelmente	4 Influenciou muito	5 Influenciou totalmente
1	Busquei participar do Pibid por causa da experiência na docência.					
2	Busquei participar do Pibid porque pretendo entrar no					

	mercado de trabalho assim que concluir o curso.					
3	Busquei participar do Pibid por causa do pagamento da bolsa.					
4	Tenho interesse, afinidade ou gosto pela área.					
5	Fui motivado por outras pessoas que participam do programa.					
6	Busquei participar do Pibid por ter interesse em realizar pesquisas na área de ensino					