



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

LICENCIATURA EM HISTÓRIA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO
BRASIL E O PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES E
PERSPECTIVAS.

AGENOR MATHEUS FERRAZ BRANDÃO MAGALHÃES

Recife

2020

AGENOR MATHEUS FERRAZ BRANDÃO MAGALHÃES

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO
BRASIL E O PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES E
PERSPECTIVAS.

Trabalho de conclusão de curso
apresentado à Licenciatura plena em
História do Departamento de História da
Universidade Federal Rural de
Pernambuco, como requisito para obtenção
de título de licenciado em História

Recife

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M188p Magalhães, Agenor Matheus Ferraz Brandão
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E O PROGRAMA DE
BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS. / Agenor Matheus Ferraz Brandão Magalhães.
- 2020.
22 f.
- Orientadora: Maria Emilia Vasconcelos.
Inclui referências e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em História,
Recife, 2020.
1. PIBID. 2. Formação de Professores. 3. Políticas Públicas. I. Vasconcelos, Maria Emilia, orient. II. Título

CDD 909

AGENOR MATHEUS FERRAZ BRANDÃO MAGALHÃES

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
BRASIL E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A
DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS**

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado ao Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Graduado em Licenciatura Plena em História.

Recife, 21 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria Emilia Vasconcelos dos Santos
Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Prof^ª. Dra. Danielle Cristina Camelo Farias
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Rozélia Bezerra
Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Apresentação | 4 |
| A Formação Inicial de Professores | 6 |
| As Políticas Públicas na Formação de Professores | 12 |
| Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência | 15 |
| Referências Bibliográficas | 18 |
| Anexo | 20 |

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a formação inicial de professores no Brasil, tendo como ponto de apoio o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), discutindo também o processo de criação e implementação do PIBID na agenda das políticas públicas da educação.

Construído a partir de uma análise de como era construída a formação de professores nos anos finais do século XX e início do século XXI e as novas demandas nesse processo, analisando também a legislação que abrange a docência no Brasil.

Dessa forma utilizando as discussões propostas pelo professor Antônio Nóvoa, Flávia Caími e Tardiff, que debatem o processo da formação inicial docente no país e os avanços que emergem como uma necessidade.

A revista tomada como referência foi a revista História Hoje, da Associação Nacional de História (ANPUH) que é um grande referencial para os discentes do referido curso de graduação .

Políticas Públicas para a formação inicial de professores no Brasil e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência: Concepções e Perspectivas

Agenor Matheus Ferraz Brandão Magalhães¹

Resumo:

Desde a década de 70 do século XX muito tem se caminhado numa construção qualitativa da formação inicial de professores. O principal foco dos debates tem se dirigido ao modelo como se tem executado esse processo, buscando aproximar as discussões teórico-metodológicas da experiência prática. Para que isso se tornasse possível políticas públicas em virtude do avanço dessa formação inicial foram se construindo. Dentre essas políticas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) foi criado e trouxe importantes contribuições, sobretudo quando em sua proposta insere os discentes da universidade desde o início do curso no ambiente de ensino escolar, promovendo uma formação cada vez mais integrada e qualitativa.

Palavras Chave: **PIBID, formação e professores, Políticas Públicas.**

Abstract:

Since the 70's of the twentieth century, a lot has been done in a qualitative construction of the initial teacher training. The main focus of the debates has been on the model of how this process has evolved, seeking to bring theoretical and methodological practices closer to experience. For this to become possible, public policies due to the advance of this initial formation were being built. Among these policies, the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) was created and brought important contributions, especially when in its proposal it inserts university students since the beginning of the course in the school teaching environment, promoting an increasingly training integrated and qualitative.

Keywords: **PIBID, training and teachers**

¹Graduando em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco(UFRPE)

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Cada vez mais, no campo da educação, tem vindo à tona o debate a respeito da formação docente no Brasil, levando a questionar quais esforços têm sido agregados na formação profissional de professores no país, o que se tem discutido durante esse processo e qual a real efetividade dessas temáticas aplicadas no campo prático de exercício da profissão, a escola.

Muito se ouve nos corredores das instituições acadêmicas que o principal lugar para se militar sobre educação é o chão da escola. Este chão tem se transformado constantemente ao longo dos anos bem como a forma de exercer a práxis educacional também.

NÓVOA (2009, p.10) afirma: “A escola cresceu como um palácio iluminado. Hoje, é apenas um pólo – sem dúvida muito importante – num conjunto de redes de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e formação dos jovens”.

Até meados do século XX víamos teorias de educação e ensino sendo reafirmadas sobre o lugar do professor e da escola na sociedade e um total apoio cego as ações tomadas por esses indivíduos e essas instituições que carregavam - e ainda carregam – a responsabilidade de formar cidadãos nos seus mais diversos âmbitos (científico, social, emocional, etc.).

Além disso, também víamos uma sociedade participativa nesse processo, acompanhando de perto as ações tomadas dentro das instituições de ensino. Junto a isso foi se construindo uma visão quase heroica do professor, detentor de todo saber e infalível, também associando a sua prática a uma ação romantizada, quase que vocacional.

Com o avançar da pesquisa científica foram se elucidando alguns fatos – que hoje são vistos como óbvios – mas que transformaram a realidade epistemológica da educação. Um deles é que o professor não é detentor de todo saber e não é também um simples transmissor de conhecimento.

Na antiga perspectiva educacional, dentro do “palácio iluminado” entravam alunos como se fossem velas apagadas para receberem a luz que vinha do professor, funcionando quase que como um processo mecanizado, o professor fala, o aluno ouve, anota, decora e reproduz.

Nesse processo não se consideravam as experiências particulares de cada um – tanto dos alunos como dos professores – nem tampouco dificuldades que pudessem surgir pelo caminho e o principal de tudo, não se lançavam olhares para o sujeito principal desse processo, o estudante.

Outro fato que pode ser destacado é que muito se preocupava com a transmissão do saber e pouco se olhava para o essencial que é aprendizagem. Tendo em vista que na época se priorizava a racionalidade em detrimento dos saberes pedagógicos.

Ora, se o professor domina inteiramente um conteúdo e consegue falar sobre ele, mas, não empreende esforços em se fazer compreender no sentido do conteúdo, qual o papel do estudante?

A escola se transformou e continua se transformando, em vias de fato, em um ambiente de ensino que tenta se constituir como um espaço democrático, plural, que abraça cada dia mais todas as culturas presentes em nossa sociedade e que vem fazer exigências - que precisam ser correspondidas – pelo professor. Este precisa no exercício de sua prática manusear os saberes pedagógicos para que consiga se inserir nos mais diversos contextos e se fazer compreender as mais diferentes formas de pensar. A partir da segunda metade do século XX as transformações das concepções a respeito da educação começaram a se transformar e a dar importantes passos em direção a construção de uma nova escola,

...os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino (NÓVOA, 2009, p.02).

A partir dessa linha de raciocínio se chegou à compreensão da necessidade de uma transformação fundamental no ensino, a partir do entendimento que a educação não pode ser alicerçada em conteúdos, mas, precisa ser orientada pelas habilidades e competências. Estas últimas aliadas a cada disciplina, para que o aluno possa se aproximar ao máximo de uma compreensão significativa dos conteúdos e que possa – de fato – transpor o conhecimento de dentro para fora da sala de aula e se tornar agente transformador em seu meio.

Nesse sentido faz-se necessário discutirmos a formação de professores, partindo do pressuposto de que a educação – bem como as outras ciências – não é um campo científico estático, mas que vai sofrendo influências das questões políticas, sociais, econômicas, geopolíticas, tecnológicas e sociais. O campo da educação deve ser bastante flexível para que possa se adaptar as demandas sociais, políticas, culturais de cada tempo.

Nessa perspectiva, entendemos a tarefa de ensinar como a apropriação, pelo professor, de conhecimentos pedagógicos que lhe permita mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis”, em conhecimentos válidos socialmente, pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são os aprendentes (CAIMI, 2015, p.115).

Esses fatores apresentam uma relação de dependência direta e dissociados vão conduzir aquele que aprende a um conhecimento parcial/limitado. De que adianta saber enumerar fatos históricos em ordem cronológica desatrelado a uma habilidade efetiva que aquele conhecimento pode levar? Ou de que adianta conhecer as estratégias metodológicas do ensino de história, mas não ter domínio do conteúdo histórico a ser transmitido? E o terceiro ponto, de que adianta estar usando a melhor metodologia para aplicar determinado conteúdo histórico, se não consigo gerar uma aproximação com a realidade que o discente vive?

Pensando nessa relação de proximidade entre conteúdo, metodologia e o aluno faz-se necessário uma urgente aproximação na formação docente das diversas teorias apresentadas ao longo da formação a uma prática de ensino voltada para a educação básica. Não é que seja primordial construir um novo currículo para a formação docente, mas aproximar os conhecimentos sobre a epistemologia do ensino a sua atividade propriamente dita.

Ensinar pode ser considerada uma tarefa relativamente fácil quando não consideramos a sua relação imediata com o aprender, há correntes de pensamento que por muito tempo foram endossando que para ensinar bastava saber aquilo que se ensina, no entanto a *práxis* precisa permear três campos fundamentais, saber o que se ensina, saber como ensinar e saber a quem se ensina. (CAIMI, 2015, p.115)

O currículo apresentado pelas universidades por todo o país está recheado de disciplinas práticas, mas que estão muitas vezes distantes do chão da sala de aula. Por muito tempo se entendia a formação de maneira dissociada, como conhecido modelo de formação 3+1 onde se passava três anos da graduação aprendendo sobre fundamentos, leis, diretrizes, metodologias e depois se conduzia o licenciando ao campo prático, para levar em vias de fato estar habilitado para exercer a docência.

Faz parte desse processo a elaboração de relatórios e diagnoses – que são ferramentas que ajudam a sistematizar aquilo que está sendo observado – em certa medida os licenciandos participam como atores alheios aquele processo que está acontecendo dentro da escola, com um *chek-list*, para apontar quantas salas de aula tem, se a internet funciona na escola, a biblioteca, etc. No entanto esta é uma perspectiva de análise que prioriza o espaço físico e os insumos existentes na escola, contudo, essa não é a única forma de fazer a leitura desse espaço.

Quando se passa à observação das salas de aula corriqueiramente os formandos se escondem atrás dos textos lidos ao longo dos anos, das metodologias propostas em situações ideais e se colocam numa posição crítica, descolada da realidade para avaliar os colegas de ofício e no fim são apresentados um relatório dizendo que o professor não segue uma metodologia A ou B da forma “correta”.

Neste ponto faz-se necessária a fomentação dos debates feitos dentro da universidade, com a perspectiva de orientar os futuros docentes a compreenderem que as discussões são pontos de partida e que se precisa aguçar o senso crítico, para que se possa estabelecer um diálogo com a realidade observada.

As análises das situações-problema devem ser pautadas pela busca de soluções alinhadas a realidade e as possibilidades dos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Isso endossa a importância das disciplinas voltadas para as metodologias de ensino, que são importantes e que nos conduzem a sistematização de alguns modos possíveis de transmitir os saberes. Também, cada vez mais esse processo precisa ocorrer abalizado com a realidade vivida dentro das instituições de ensino.

A formação de professores foi se afastando dos próprios profissionais, na medida em que os saberes da educação foram se institucionalizando. Tal realidade resultou em uma separação entre os gabinetes dos pares nas universidades e os profissionais da educação nas salas de aula da educação básica, e esse movimento foi construindo um distanciamento e hierarquias nos diferentes níveis da educação escolar.

Para haver legitimidade na contribuição dada pelas ciências da educação no processo de compreensão do ensino só poderá ser garantida a partir do momento em que os pesquisadores se aproximarem dos principais atores do campo e dos acontecimentos que estes afirmam compreender. (TARDIFF, 2000, p.13)

Essa realidade conduz a uma reflexão e também a compreender os questionamentos que são feitos pelos próprios supervisores nos campos de estágio quando perguntam se é realmente o magistério a profissão escolhida.

O que acontece constantemente, é que a formação de professores continua a ser dominada mais por referências externas do que internas. Quando o professor chega à sala de aula, ou vai ao campo de estágio se depara com uma realidade totalmente distante daquilo que foi ensinado ao longo dos anos. (NÓVOA, 2009 p.04)

Conjecturamos que não é uma pergunta voltada, apenas, para a questão da remuneração do professor no Brasil, mas é a exposição de uma frustração de que o que se vê dentro da universidade está distante da realidade vista dentro dos muros da escola. Distanciamento que ocorre quando se passa por uma formação que primeiro se ensina como fazer e só depois, na prática leva ao que fazer.

Por outro lado, também é importante ressaltar que os programas de iniciação a docência encurtaram essa distância, mas essa aproximação precisa ultrapassar os limites dos

programas – que são de suma importância – incluindo os alunos desde o início de sua formação no campo de ação.

Importante ressaltar também que quando se fala nessa inclusão se coloca a idéia inicial de trabalhar dentro do cotidiano escolar observando e estudando “o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas. Podemos chamar essa perspectiva de “ecológica” (TARDIFF, 2000, p.15).

Ou seja, como se dão as interações dentro da sala de aula, o ambiente e as suas interferências no processo de ensino e aprendizagem. Para além dessas questões, também é importante ressaltar a pessoalidade do ensino. Para Tardiff e Lessard (1999, p.16) “nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação”.

Projetos como a escola sem partido são de uma caminhada retrograda sem tamanho e, seria voltar a fazer do exercício da ciência histórica um mero narrar fatos. Dito isto, é necessário afirmar que é impossível narrar fatos dissociados daquilo que se carrega como experiência própria de vida.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos (NÓVOA, 2009, p.06).

A formação de professores precisa adquirir, cada vez mais, um caráter humanitário. Apesar do discurso reproduzido nas salas de aula de uma formação não tecnicista, as demandas teóricas do processo de formação tomam uma forma engessada, onde cada futuro docente que pisa na universidade precisa se adaptar aos pares, muitas vezes comprometendo sua própria saúde para conseguir atingir indicadores de avaliação que muitas vezes não correspondem a uma resposta real do que se realmente absorveu.

Muitas vezes o que nos leva a escolha do magistério como carreira profissional são as vivências como os professores, e aqui há duas coisas a observar: o fazer-se docente é permeado por uma bagagem de anos em sala de aula, como estudante. A segunda questão está associada à observação de várias práticas/experiências de outros professores. Apesar da postura crítica àqueles profissionais que passaram pela vida escolar dos licenciandos, muitos deles quando assumem a regência de turmas acabam por recorrer às mesmas práticas para mediar e solucionar os conflitos que aparecem no ambiente escolar.

Porém, a prática pedagógica precisa continuar a ultrapassar muros, precisa-se investir na formação de docentes cada vez com um senso crítico aguçado, que sejam capazes de fazer transposição das realidades dispostas na literatura para a realidade vivida.

O licenciando deve estar habilitado para analisar situações e exercer papel de agente transformador, ajustando seu conhecimento – tanto o pedagógico como o histórico – em favor da efetiva aprendizagem dos alunos.

É essencial observar com atenção a execução do currículo de formação docente. Teorias dissociadas da prática poderão nos conduzir a um ciclo vicioso e cada vez menos terá eficácia na prática do ensino docente. É importante reiterar e reforçar na formação inicial docente, que os conteúdos não são os fins, mas os meios pelos quais se deve conduzir aos alunos ao aprendizado. O domínio das metodologias e teorias de ensino são fundamentais no exercício da profissão docente, mas cabe mais uma vez destacar o quanto é importante na formação inicial de professores os saberes docentes estarem alinhados com a realidade atual, e como essa perspectiva trará resultados ainda melhores do que os que já se apresentam. Juntamente com a universidade, o lugar de formação de professores é a própria escola.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Seccheibe (2012) uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.

O debate sobre Políticas Públicas na Formação de Professores (PPFP) passa por inúmeros aspectos, mas que aqui destacar-se-ão dois: a questão legal, das leis desenvolvidas em detrimento da regulamentação do exercício da profissão, da formação docente e como elase materializa no ambiente das instituições superiores.

A lei 10.172/2001 aprova e cria o Plano Nacional de Educação (PNE), amparado também nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação no Art.87, onde preveem que a implementação de políticas públicas no campo da formação de professores é de caráter fundamental para o avanço da ciência e tecnologia no país, com sua proposição fundamentada na diminuição da distância entre a dicotomia e a prática, baseada na formação em serviço, ou seja, numa formação dentro do campo de atuação.

Esse primeiro processo legal corresponde a uma demanda que era a de regulamentar o exercício do professor e também de atender as demandas daqueles que já exerciam a profissão sem uma formação, entendida a partir daquele momento, como adequada. Então o objetivo era levar a capacitação aqueles que já estavam em exercício e qualificar os processos de formação dos que estavam entrando e entrariam na educação.

No Brasil desde D. Pedro II as cartas magnas promulgadas até aqui sempre apresentam uma relevante preocupação do Estado em garantir o acesso da população à educação e também a sua qualidade. Até meados do século XX, no entanto, nota-se uma preocupação com o ensino, mas persistia um problema, que é como se daria e quem seria responsável pelo ensino. Lacuna essa preenchida na segunda metade do século XX e que continua a ser discutida até hoje, pautando desde então a necessidade da inclusão da formação de professores, na agenda das políticas públicas.

Ora, de uns vinte anos para cá, o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido, exatamente, o de conseguir desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e na formação de professores. Desse ponto de vista, em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério (TARDIFF, 2000, pp.6-7).

Essas políticas propostas caminharam e caminham em direção a construção de uma formação de professores nacional comum, respeitando as particularidades de cada área específica do conhecimento, como prevê o § 1º do segundo artigo da Resolução de número 2 do ano de 2015 do Conselho Nacional de Educação onde afirma: “Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo”.

Essa normativa reforça a compreensão da ação educativa como intencional, com o objetivo de promoção e manutenção da democracia, bem como de diminuir as desigualdades sociais. Oferecendo dignidade e possibilidade de ascensão social a todos, desde os que têm acesso a educação básica desde os seus primeiros anos de vida, até aqueles que por diversos motivos não puderam alcançar tal degrau. Preocupação essa que se tornou efetiva na criação de uma modalidade da educação específica para jovens e adultos fora da idade escolar, tendo em vista que a educação é um direito e uma necessidade de todos.

A necessidade de avançar de na formação de professores e na criação de Políticas Públicas na Formação de Professores (PPFP) foi conduzindo aos órgãos legais e autoridades competentes para a estruturação dessa formação, a partir da Lei nº 11.494/2007, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEB é uma ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) criado no ano de 1996, mas que tinha como destino dos seus recursos apenas o ensino fundamental, excluindo os anos iniciais e o ensino médio. Com a criação do FUNDEB fica evidente um significativo avanço nas PPFP, quando passa a destinar recursos para manutenção da educação, bem como também para a formação inicial e continuada de professores. Essa formação que tinha como um dos seus principais objetivos eliminar a dicotomia entre teoria e prática que até hoje faz parte dos debates sobre os currículos de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior.

Essa formação mesclada e aproximada das realidades educacionais é analisada por quando observa os discentes do curso de medicina, que desde o seu primeiro ano de formação vão para os campos práticos como observadores, e ali discutem possíveis soluções, em conjunto com os professores e outros estudantes mais avançados na formação. (NOVOA, 2009)

Nessa perspectiva de avanço podemos observar o Decreto 6.316/2007 que veio organizar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), colocando sob sua tutela a criação e desenvolvimento de programas institucionais que promovessem, em um primeiro momento, a atuação no campo profissional na formação inicial e depois chegasse a formação continuada.

Dessa forma, o primeiro programa criado pela CAPES com esse objetivo foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), no ano de 2007, efetivamente implementado em 2009 e ampliado no ano de 2010, que tinha como objetivo a integração dos alunos das licenciaturas desde os primeiros anos de sua formação em nível superior.

Programas como esse, são agentes importantes e facilitadores na promoção de um processo de graduação/licenciatura onde teorias vistas e debatidas em sala de aula são aproximadas com o que acontece no campo prático. Importante ressaltar que a teoria não é dissociada de prática, mas quando se pode estudar de forma endereçada e simultânea amplia-se a possibilidade dos debates e de uma construção mais concreta do perfil profissional docente.

Nessa perspectiva, os programas de iniciação a docência fazem-se fundamentais tendo em vista que possibilitam uma formação que aproxima teoria e prática e que conduz aos futuros docentes desde os primeiros anos de sua formação uma maior ambientação e percepção do espaço escolar bem como do fazer docente.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID)

Refletindo a partir das discussões realizadas até aqui, podemos concluir que a formação inicial de professores, mais especificamente o PIBID, segue em um processo de melhoramentos, contando com uma iniciativa coletiva. No referido programa atuam desde o Ministério da Educação e suas instâncias responsáveis pelo ensino superior no Brasil até os docentes e discentes das universidades. Atores que juntos constroem uma formação pautada nos princípios democráticos com o objetivo de garantir a emancipação política, social e intelectual dos indivíduos que são alcançados pelo acesso ao saber.

Também se pode perceber a necessidade da aproximação entre os atores das esferas da Universidade – se tratando especificamente daqueles envolvidos na formação inicial de professores – e das escolas da educação básica, no caso deste ensaio, as da rede pública de ensino.

É preciso construir uma formação inicial de professores executada pelos próprios professores, sendo assim, um processo que consiga articular os dois principais espaços de formação docente, onde aqueles professores já formados possam ensinar através da sua experiência, e o futuro professor possa compreender e aprender a manipular os saberes aprendidos em favor do êxito nos processos de ensino e aprendizagem. (NOVOA, 2009).

Vale ressaltar também que essas questões já vêm sendo discutidas ao longo das últimas duas décadas, e para tal, ações vêm sendo buscadas. Uma das mais eficazes tem feito produzir frutos importantes na formação inicial de professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Segundo Pimenta e Lima (2019) “O PIBID é um programa criado e financiado pelo MEC por meio da CAPES, instituído com a portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007 [...] com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena”.

O programa nasce com diversos objetivos dentro de sua matriz. Um deles é a valorização do magistério por meio de um programa advindo do Governo Federal que aloca recursos na principal esfera de uma nação, reconhecendo assim a educação e mobilizando esforços para que ela se faça da melhor forma, de maneira equânime e democrática.

Outro ponto importante é o apoio aos estudantes da licenciatura plena. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência com o objetivo de incentivar e promover a iniciação à prática docente dos estudantes – em um primeiro momento – das instituições federais da educação superior que depois viria a ser ampliado para as instituições privadas. Levando estes estudantes para atuar nas escolas públicas de educação básica, como consta em (BRASIL, 2007) e (BRASIL, 2013).

Esse apoio, inicialmente, foi destinado aos alunos dos cursos de licenciatura em física, química, matemática e biologia, tendo em vista que eram os que apresentavam um alto índice de desistência por parte dos discentes.

Na portaria de nº 122 de 16 de setembro de 2009, o programa é ampliado para os demais cursos de licenciatura, tendo em vista a necessidade de promover uma formação inicial de professores qualitativa equânime em todas as áreas do conhecimento.

Ao promover uma formação capaz de aliar teórica e prática de modo que consegue incluir os alunos das licenciaturas no funcionamento diário das escolas, oportunizando assim a estes discentes participar de experiências práticas, mas também de criar propostas metodológicas. Outro ponto a ser destacado no programa é o desenvolvimento da capacidade de superação de problemas que possam ser identificados no processo de ensino e aprendizagem através de uma prática docente inovadora.

Contribuindo de forma bilateral, ou seja, fazendo uma integração dos professores das escolas para que possam participar diretamente do processo de formação dos futuros docentes; além de, “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;” (BRASIL, 2010).

Tornando-se capaz de começar a superar as lacunas ainda presentes na formação inicial de professores, uma vez que promove desde o início do curso a integração dos futuros professores no meio prático. Ajudando no processo de maturação da formação e também da construção do senso crítico, fazendo com que os alunos possam transpor os conhecimentos adquiridos na universidade para a escola. Melhorando cada vez mais a experiência dos processos de ensino e aprendizagem.

O PIBID funciona, então, como um mecanismo articulador entre a universidade e as escolas da educação básica como destacado em um de seus objetivos “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica” (BRASIL, 2010).

Levando ainda as discussões mais atualizadas nos campos das metodologias e de suas áreas específicas para o seu núcleo principal, a escola. De uma forma que os alunos possam mobilizar esses saberes científicos e os saberes pedagógicos e se tornarem capazes de transformar os ambientes em que estão inseridos e a sociedade de uma maneira geral.

A proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência vem atender as demandas discutidas sobre a formação inicial de professores. Promovendo aos discentes da

universidade adentrar mais cedo no seu campo de trabalho podendo construir análises críticas das situações cotidianas e entender a lógica e funcionamento do ambiente escolar.

Observando questões mais comuns, como o funcionamento da sala de aula, as ações ordinárias – como fazer o controle de frequência, registro de aula – também a organização de planos de curso, análises e escolhas de matérias didáticos. Como também a elaboração das propostas de intervenção, a aplicação de metodologias podendo assim transitar no manejo dos saberes pedagógicos com os de referência, de forma diretamente associada, podendo conduzir de forma mais eficaz os alunos ao aprendizado.

Por fim, e não menos importante, o contato com os profissionais da educação básica e o ambiente docente, onde ocorrem constantes trocas de conhecimento entre as áreas como também a aquisição do saber empírico, construído a partir das experiências profissionais e também pessoais dos professores. Possibilitando assim um processo de formação inicial de professores cada vez mais completo, qualificado e humanizado.

Políticas públicas, como o PIBID, precisam ser cada vez mais ampliadas, e suas propostas incorporadas aos cursos de graduação nas propostas das disciplinas das grades formativas. Para que se possa alcançar a maioria dos alunos que estão na formação inicial de professores a fim de continuar a promover avanços no campo do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CAIMI, Flávia. **O que precisa saber um professor de história?**. *História e Ensino*. Londrina. V.21. p 105-124. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853> Acesso em 16-09. 2020.

LESSARD, C.; LENOIR, Y.; MARTIN, D.; TARDIF, M.; VOYER, B. (1999). **La formation des enseignants et des enseignants: aspects comparatifs et prospectifs**. Estudo realizado por ADEREQ para um grupo de trabalho do CRIFPE.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Educa, 2009.

Scheibe, L. (2010, julho/setembro). **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação**. *Educação e Sociedade*, 31(112), 981-1000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Marica Socorro Lucena. **Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência: duas faces da mesma moeda?**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. v 24, p 01 – 20. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782019000100200&tlng=p; Acesso em: 14/09. 2020.

LEIS E DECRETOS

Brasil. MEC/CAPES. Edital n. 61/2013 CAPES, de 2 de agosto de 2013: **para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni**. Brasília: DF: 2013

Brasil. Edital MEC/CAPES/FNDE n. 01/2007 — **para instituições federais de ensino superior (IFES)**. Brasília, DF: 2007. Brasil.

Portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: . Acesso em: 19 set. 2020

Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (2006). Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Recuperado em 16 de setembro de 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm.

Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007 (2007). Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Recuperado em 16 de setembro de 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm

Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001(2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em 16 de setembro de 2020, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (2007). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Recuperado em 16 de setembro de 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm.

Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015 (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 05 de setembro de 2020, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192

ANEXO

Regras de referência para publicação na revista História Hoje.

Os artigos (para todas as seções, excluindo Entrevista e Resenha) terão a extensão entre 5000 palavras a 8500 palavras (15 a 20 páginas em formato A4), digitadas em fonte Times New Roman 12, com espaço 1,5. As citações com mais de três linhas deverão ser feitas em destaque, com fonte 11 e recuo de 4 cm. Margens: superior e esquerda: 3,0 cm; inferior e direita: 2,0 cm.

Os artigos devem obrigatoriamente ser acompanhados de título em português e em inglês, resumo e abstract, de no máximo 10 linhas ou 140 palavras, 3 palavras-chave e 3 *keywords* e referências completas ao final do artigo.

7.1 – Ordem de apresentação dos textos deve ser a que se segue:

* Artigos escritos em língua portuguesa:

a) Título, resumo e três palavras-chave.

b) Obrigatoriamente título, resumo e palavras-chave em inglês e opcionalmente em espanhol.

* Artigos escritos em língua estrangeira:

a) Título, resumo e palavras-chave no idioma original do artigo.

b) Obrigatoriamente título, resumo e palavras-chave em inglês (se este não for o idioma original) e em português.

8. Citações e referências (bibliografia)

· As citações devem ser indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data.

· Citação de até três linhas: dentro do corpo do texto, entre aspas, fonte igual à do texto.

· Citação de mais de três linhas: fora do corpo do texto, fonte 11, recuo de 4 cm, sem aspas (ou qualquer outro destaque), espaçamento interlinear simples, margem direita igual à do texto.

- Nome do autor da obra, para os dois casos acima:

· No corpo do texto (grafia normal para nomes próprios). Exemplo: Segundo Mota (1997, p. 87), “O conhecimento acadêmico [...]”;

· Entre parênteses, sobrenome em CAIXA ALTA. Exemplo: “O conhecimento acadêmico [...]” (MOTA, 1997, p. 87).