

**URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI
E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GIOVANESSA LÚCIA POLETTI

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO INDUTOR DE
QUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI - CÂMPUS DE FREDERICO
WESTPHALEN**

FREDERICO WESTPHALEN, 2016.

GIOVANESSA LÚCIA POLETTI

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO INDUTOR DE
QUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI - CÂMPUS DE FREDERICO
WESTPHALEN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de Concentração Educação, Nível de Mestrado da URI- Câmpus de Frederico Westphalen como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Silvia Regina Canan

FREDERICO WESTPHALEN, 2016.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Câmpus de Frederico Westphalen

Av. Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 984000-000 – Frederico Westphalen – RS

Diretores do Câmpus

Diretor Geral: Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Clovis Quadros Hempel

Departamento de Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de Concentração

Educação, Nível de Mestrado

Coordenadora: Prof^a. Dra. Edite Maria Sudbrack

Sub-Coordenador: Prof. Dr. Cenio Back Weyh

Linha de Pesquisa:

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Mestranda

Giovanessa Lúcia Poletti

Orientadora

Silvia Regina Canan

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CÂMPUS DE FREDERICO
WESTPHALEN - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO

A banca abaixo assinada aprova a dissertação:

“Políticas de formação docente: o Pibid como indutor de qualidade no Curso de Pedagogia da URI -Câmpus de Frederico Westphalen.”

Elaborado por:

Giovanessa Lúcia Poletti

Como requisito para a obtenção do título de Mestre

Professora Dra. Silvia Regina Canan
Presidente da Banca e Orientadora

Professora Dra. Luci Mary Duso Pacheco
Universidade Regional Integrada – URI FW – Examinadora Interna

Professora Dra. Berenice Corsetti
UNISINOS – Examinadora Externa

Frederico Westphalen, 2016.

*Aos meus pais Jandir e Terezinha,
representando a família
e a vida.*

*E a João Eduardo
representando o amor
e a união.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer... Tarefa nada fácil quando tantos são especiais!!!

Inicio meus agradecimentos por DEUS, pela força e fé espiritual, tão essencial para mim. ELE colocou pessoas tão especiais a meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta!

A meus pais, Jandir e Terezinha, meu infinito agradecimento. Sempre acreditaram em minha capacidade, o apoio de vocês mesmo que um pouco a distância fez com que eu não desistisse de buscar minha qualificação profissional. Isso só me fortaleceu e me fez tentar, não ser a melhor, mas a fazer o melhor de mim. Obrigada pelo amor incondicional! Saibam que a forma humilde e de luta de vocês serão sempre meu exemplo de vida e de persistência pelo sonhos desejados.

A meu querido esposo, João Eduardo, por ser tão importante na minha vida. Sempre a meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Devido a seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho! A sua família foi muito importante também, obrigada pelo carinho!

A meus irmãos(as): Jucema, Rosilene, Dinacir, Deocir e Divacir. Aos cunhados(as): Flávio, Volmir, Fernanda, Vania e Daiane. Aos meus sobrinhos(as): Cristian, Emanoele, Gabriel, Gabrieli, Renan, Arthur, Lara e Davi meu agradecimento especial, pois, a seu modo, sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho. Obrigada pela confiança!

À professora Silvia, que acreditou em meu potencial de uma forma a que eu não acreditava ser capaz de corresponder. Sempre disponível e disposta a ajudar, querendo que eu aproveitasse cada segundo dentro do mestrado para absorver algum tipo de conhecimento. A senhora fez enxergar que existe mais que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação. Não foi somente orientadora, mas, em alguns momentos, conselheira, mãe e amiga. A senhora é a referência profissional e pessoal para meu crescimento.

A professora Elisabete, pela compreensão em todos os momentos da caminhada, aos colegas de trabalho pelas inúmeras palavras de apoio e incentivo.

À minha amiga de sempre, Manoelle. E aos amigos-colegas do mestrado, pelos momentos divididos juntos, especialmente à Aline, que se tornou verdadeira amiga e tornou mais leve meu trabalho. Obrigada por dividir comigo as angústias e alegrias. Foi bom poder contar com vocês!

Finalmente, gostaria de agradecer à URI – Câmpus de Frederico Westphalen, em especial ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, aos professores pelos ensinamentos em especial a professora Edite pelo apoio durante esta trajetória. E a todos que colaboraram com a pesquisa o muito obrigada!

Ninguém vence sozinho... OBRIGADA A TODOS!

*“EDUCAR É CRESCER.
E CRESCER É, ASSIM, VIDA NO SENTIDO, MAIS
AUTÊNTICO DA PALAVRA.”
ANÍSIO TEIXEIRA*

RESUMO

A dissertação que se apresenta faz parte do trabalho de pesquisa que foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação na URI – Câmpus de Frederico Westphalen/RS. A pesquisa, intitulada: Políticas de formação docente: o Pibid como indutor de qualidade no curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, teve como proposta estudar o seguinte problema de pesquisa: O Pibid, como programa de incentivo à formação de professores, pode ser considerado um indutor de qualidade da formação docente no Curso de Pedagogia da URI-FW? Seu objetivo foi: Estudar o PIBID como programa de incentivo à formação de professores, buscando compreender se ele pode ser considerado um indutor de qualidade da formação docente, desenvolvido através da aproximação entre Universidade e Escola, a fim de compreender como ele pode contribuir com a qualidade da formação de professores, no Curso de Pedagogia da URI - FW. A realização da pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa. Nela participaram como sujeitos alunos bolsistas do Pibid do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, egressos do referido Curso e Programa e os coordenadores de área do projeto deste Curso. Os procedimentos utilizados na coleta de dados foram: entrevista, questionários e estudos de documentos. A partir do desenvolvimento da pesquisa foi possível concluir que o Pibid já vem realizando desde seu início um resgate dos Cursos de Licenciatura, bem como uma aproximação entre teoria e prática, ou seja, uma aproximação das escolas públicas e Universidades. Junto a isso, constatou-se também que os participantes do Programa, tanto bolsistas como os coordenadores de área do sub-projeto, estão sendo protagonistas desta qualidade na formação docente. Contudo, afirmam que o Programa deva ser instituído como política de incentivo a formação docente.

Palavras chaves: Política Nacional de Formação de Professores. PIBID. Formação Docente.

ABSTRACT

The dissertation presents part of the research work that has been developed by the Graduate Program *Stricto Sensu* in Education URI - Campus of Frederick / RS. The survey, entitled: teacher education policies: the Pibid as quality inductor in the course of pedagogy of URI - Campus of Frederick, had the purpose to study the following research problem: The Pibid as an incentive program for teacher training, can be considered a quality inducer of teacher training in the pedagogy course of the URI-FW? His aim was to study the PIBID as an incentive program for teacher training, trying to understand if it can be considered a quality inducer of teacher training, developed by bringing together university and school in order to understand how it can contribute to the quality of teacher education in the URI pedagogy course - FW. The research was based on a qualitative approach. They participated as subjects Pibid the scholarship students of URI pedagogy course - Campus of Frederick, graduates of that course and program and project area coordinators this course. The procedures used for data collection were: interviews, questionnaires and document studies. From the development of the research it was concluded that the Pibid been performing since its inception a ransom of Degree Courses, as well as a connection between theory and practice, ie an approximation of public schools and universities. Next to that, it also found that participants in the program, both fellows as area coordinators of the sub-project, are the protagonists of this quality in teacher education. However, argue that the program should be instituted as an incentive policy to teacher training.

Key words: National Teacher Education Policy. PIBID. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
- CUN – Conselho Universitário
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FW – Frederico Westphalen
- IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFES - Institutos Federais de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC - Ministério da Educação
- PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores
- PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROEN - Pró-Reitoria de Ensino
- SESU - Secretaria de Educação Superior
- URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 A PESQUISA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	13
1.1 O tema e a pesquisadora.....	14
1.2 O tema de pesquisa e a realidade: O que dizem os estudos sobre o Pibid?	15
1.2.1 Contextualizando o tema	19
1.3 Organização do trabalho.....	23
2 PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVOS	25
2.1 Opção e Concepção de Pesquisa.....	26
2.1.1 Pesquisa Qualitativa.....	29
2.2 O Desenho Metodológico da Pesquisa	30
3. ELEMENTOS HISTÓRICOS RELACIONADOS À IMPLANTAÇÃO DO PIBID	33
3.1 O Pibid na URI	46
3.1.1 Marcos Legais.....	47
3.1.2 Importância Institucional e de Formação do Pibid	50
3.2 O Pibid no Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen	54
4. O PIBID NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	62
5. QUALIDADE: O QUE É ISSO?	71
5.1 Qualidade no Ensino Superior X teoria e prática	77
6 PARA FINALIZARMOS: as principais considerações sobre a pesquisa	85
7. REFERÊNCIAS.....	93
8. APÊNDICES.....	99
8.1 APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	99
8.2 APÊNDICE B– Questionário a ser aplicado com os Pibidianos do Curso de Pedagogia.....	101
8.3 APÊNDICE C – Entrevista semi-estruturada com Coordenador de Área do Pibid do Curso de Pedagogia da URI.....	103
8.4 APÊNDICE D – Questionário a ser aplicado com os egressos Pibidianos do Curso de Pedagogia	105
8.5 SUBPROJETO (CONFORME ITEM 4.4 DO EDITAL Nº 61/2013)	107

1 A PESQUISA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

É na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação. (DEB, 2009).

O tema abordado nesta dissertação volta o olhar para as políticas públicas. As pesquisas voltadas para a educação¹, bem como as inúmeras discussões, debates e avanços no seu âmbito, principalmente no que tange às políticas de formação inicial e continuada de professores, é sempre um tema emblemático no contexto educacional brasileiro. Pode-se salientar que a relevância do estudo deste tema se destaca face às constantes modificações no cenário das políticas públicas, vividas nos últimos anos.

O foco de estudo da dissertação apresentada é: “Políticas de Formação Docente: o PIBID² como indutor de qualidade no Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen³”; apresenta-se de forma instigante pelo espaço de reflexão que proporcionou sobre as Políticas Educacionais de Formação de Professores, numa perspectiva de busca pela melhor qualidade da formação docente. Neste particular, visa a compreender a complexidade do processo que envolve o tema.

A pesquisa passou por buscas eletrônicas em nível nacional e local, fazendo um recorte temporal no período de 2004 a 2013, afirmando ainda mais a importância do tema, uma vez que o número de pesquisas a partir desta temática, no período pesquisado, apresentava-se restrita.

A presente pesquisa foi realizada na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, com os alunos bolsistas do Pibid do Curso de Pedagogia, Coordenadores de Área do Projeto no Curso e com um percentual de egressos do Curso que participaram do projeto, no

¹Citam-se alguns autores que desenvolvem suas pesquisas voltadas para a educação: CANAN (2009), BECKER (2001), CUNHA (2011), CORSETTI (2010)

² PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

³ A URI é composta por 4 Câmpus localizados nas cidades de: Erechim, Santo Ângelo, Frederico Westphalen e Santiago, 2 Extensões localizadas em: Cerro Largo e São Luiz Gonzaga e sua Reitoria é localizada na cidade de Erechim, no Estado do Rio Grande do Sul.

intuito de investigar a relevância e influência do Programa nas Políticas de Formação Docente, na perspectiva de uma melhor qualidade da formação e, por decorrência, na qualificação da educação.

O estudo realizado partiu do seguinte problema de pesquisa: O Pibid, como programa de incentivo à formação de professores, pode ser considerado um indutor de qualidade da formação docente no Curso de Pedagogia da URI-FW?

1.1 O tema e a pesquisadora

Todo o tema parte de um interesse de pesquisa e, neste caso, cabe ressaltar a aproximação com o mesmo, uma vez que o gosto pela educação aflorou ao ingressar no Curso Normal, no ano de 2003 a 2007. No período de 2008 a 2011, ingressei na Educação Superior, no Curso de Pedagogia, onde tantas experiências positivas foram vividas e sentidas, mas é essencial destacar que durante a graduação, fui bolsista de Iniciação Científica, no período de 2010 a 2013, totalizando 3 anos, pesquisando na área das políticas educacionais com os projetos intitulados “Em tempos de reformas na educação: um estudo sobre a relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura a partir do disposto na Resolução CNE/CP 02/2002”, financiado pela FAPERGS e “Política Nacional de Formação de Professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente”, financiado pelo CNPq.

Ainda, no período de 2008 a 2011 atuei como docente em uma Escola de Educação Infantil, cujo ambiente permitia colocar em prática o que era estudado no Curso de Pedagogia. Esta relação foi de fundamental importância, para a formação Acadêmica como pesquisadora pelo contato com a vivência escolar, ainda no período de formação. Nesse particular, Tardif (2008, p.69) afirma:

Tudo leva a crer que aos saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

No ano de 2012, ingressei como funcionária na URI - Câmpus de Frederico Westphalen, atuando em função técnico administrativa. No dia a dia assuntos de Ensino, Pesquisa e Extensão são tratados, discutidos e, assim, a realidade choca-

se, mais uma vez, com inquietações referentes à formação que é oferecida na ICES⁴.

Com estas experiências surgiram persistentes reflexões, além de anseios diante das políticas, entende-se que é no percurso da formação docente que se formam educadores, através dos exemplos dados pelos mestres, pela base teórica e práticas que enriquecem as futuras ações, com as pesquisas, desenvolvidas as discussões em grupos de estudos, as leituras e na vivência em um mundo inacabado e inconcluso em que o conhecimento se constitui cada vez de modo mais complexo.

É importante destacar que não participei do programa Pibid, mas o mesmo destacou-se nos projetos de pesquisa desenvolvidos na Iniciação Científica e, como uma pesquisa, nunca é considerada concluída este primeiro estudo suscitou algumas inquietações no sentido de investigar se o programa pode ser considerado uma política de incentivo à formação dos futuros professores, tendo em vista uma melhor qualidade da formação docente no Curso de Pedagogia.

1.2 O tema de pesquisa e a realidade: O que dizem os estudos sobre o Pibid?

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) teve seu marco inicial através da Portaria Nº 38, de 12 de dezembro de 2007.

O mesmo constitui-se como uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que oferece bolsas aos estudantes de licenciatura, visando, dentre outros aspectos, à valorização do magistério. Um dos objetivos do programa é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas e comunitárias de educação superior, assim como a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre Educação Superior e Educação Básica.

Para a CAPES outra finalidade da proposta é proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas

⁴Instituição Comunitária de Ensino Superior – A URI desde o ano de 2014 é uma Instituição Comunitária, a partir da Portaria Nº 665, de 05 de novembro de 2014.

docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. A iniciativa, também, propõe incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros professores. (CAPES⁵,2013,s/p)

Assim, o Programa constitui-se numa das alternativas para melhorar a formação inicial, na área das licenciaturas, considerando as conexões entre os diversos saberes, principalmente, entre os saberes propiciados pela Universidade e os saberes da experiência vivenciada em sala de aula, sendo que os bolsistas participantes deste programa entram em contato com a realidade vivenciada por professores da educação básica. Deste modo, a formação acadêmica passa a ser o primeiro passo de uma caminhada que requer um contínuo processo de construção, exigindo ação, reflexão, dinamismo.

São centenas de alunos dos Cursos de Licenciatura no Brasil que participam do Programa, sendo estes de diferentes regiões e Universidades, bem como os demais envolvidos: supervisores das IES, Coordenadores de Área dos projetos, Coordenadores de Área de Gestão e Coordenadores Institucionais, conforme apresentam dados abaixo, coletados da página da CAPES.

Número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014

Região	IES	Projetos Pibid¹	Projetos Pibid Diversidade²	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Figura 1: nº de IES e projetos participantes do Pibid em 2014, por edital e Região

1. Edital Capes nº 61/2013

2. Edital Capes nº 66/2013

FONTE: <<http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1172014-Projetos-Pibid-2013-a-partir-de-marco-de-2014.xlsx>>. Acessado em 05/12/15.

⁵ Informações obtidas no site da CAPES.

Bolsas Concedidas pelo Pibid e pelo Pibid Diversidade para o Ano de 2014

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

Figura 2: nº total de bolsas aprovadas para os projetos Pibid em 2014 por nível de participação

1. Edital Capes nº 61/2013

2. Edital Capes nº 66/2013

Nota: dados atualizados em 21/07/2014.

FONTE: <<http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1172014-Projetos-Pibid-2013-a-partir-de-marco-de-2014.xlsx>>. Acessado em 05/12/15.

O Pibid faz parte da política de incentivo à formação de profissionais para atuar na Educação Básica criado pela CAPES e o primeiro Edital foi lançado no ano de 2007 - Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para Instituições Federais de Ensino Superior – IFES - Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, no entanto as atividades relativas ao primeiro edital somente iniciaram nos primeiros meses de 2009.

A URI passou a integrar o programa no ano de 2010, através do edital Nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias, a partir de então tem mantido o programa em seu âmbito⁶ e, no Câmpus de Frederico Westphalen, através dos Cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Letras-Português e Filosofia. Esse programa tem se mostrado diferenciado pois possibilita o estabelecimento da relação entre teoria e prática desde o início do Curso.

Nessa perspectiva, justifica-se a relevância do trabalho uma vez que as pesquisas e discussões acerca da formação de professores que atuam ou pretendem atuar em sala de aula estão, constantemente, presentes no âmbito da sociedade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, para atuar na docência se recomenda a formação de professores em nível superior. Porém, o Curso de Magistério, de nível médio, ainda é aceito na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para preencher seus quadros de educadores, diversas secretarias aceitam inscrições nos concursos daqueles que

⁶ A URI é composta por 4 Câmpus e 2 Extensões e o Pibid funciona em todos os Câmpus.

têm a formação somente no Magistério do Ensino Médio. No entanto, algumas das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) prevê:

- Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
- Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
- Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
- Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Em que pese, que ainda faltam incentivos para a formação continuada, ou ainda há estudantes que não se sentem motivados a ingressar ou permanecer nos Cursos de Licenciatura, podemos observar que nos últimos anos estão sendo inúmeros os incentivos e programas lançados pelos órgãos governamentais, tais como o Parfor e o Pibid. Em relação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a meta era beneficiar até 2015, 100 mil estudantes, como propósito de aproximar os acadêmicos ainda no período da graduação do ambiente escolar.

Podemos destacar que a formação qualificada e experiência fazem a diferença na qualidade da educação e no desempenho dos alunos. Para tanto, reafirma-se a necessidade e importância do desenvolvimento desta pesquisa, para que possamos analisar a valoração de uma formação construída pela teoria nos bancos universitários e a experiência e prática desenvolvida pelo programa PIBID nas escolas de Educação Básica.

A pesquisa em apreciação foi viável pela importância do tema pesquisado, bem como pelo fato de que o Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico

Westphalen, tem bolsistas atuantes e egressos do Programa PIBID, podendo, desta forma, viabilizar a pesquisa e atender a seu objetivo principal.

Para ter uma visão geral sobre o assunto a ser estudado, a temática da pesquisa passou por buscas eletrônicas em nível nacional e regional, mencionadas a seguir.

1.2.1 Contextualizando o tema

Na perspectiva de dar corpo ao tema de Pesquisa, contextualizamos o cenário onde se origina, bem como mapeamos as produções na área.

Nesta dimensão, a proposta é relatar o mapeamento realizado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação.

O objetivo consistiu em identificar as dissertações e teses sobre o tema, com o intuito de compor um estado do conhecimento entre os anos de 2004 a 2013, perfazendo um total de 09 anos. O período adotado deve-se ao fato de que a proposta para dissertação é de um tema recente, porém o estudo referente à formação inicial de futuros professores vem sendo debatido há um longo período.

Para o levantamento de dados para essa pesquisa, foi utilizado um único site, o IBICT, tendo em vista que as informações contidas também nos outros sites de publicações das teses e dissertações, no Brasil, muitas vezes se repetem.

O objetivo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é de integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. (Portal IBICT, 2014).

Os estudos do Estado do Conhecimento basearam-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, junto à IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, <http://bdtd.ibict.br/>, com acesso nos meses de março e abril de 2014.

Sendo que, logo após a escolha do banco de dados, foram selecionados alguns descritores ou palavras-chave relacionados ao tema da pesquisa.

De acordo com a tabela a seguir, foram utilizados 06 descritores no decorrer da pesquisa. As buscas tiveram como filtro o país Brasil, idioma português e o período 2004-2013. Cabe ressaltar que as publicações estão relacionadas a qualquer área do estudo, não específicas ao tema estudado.

TABELA 1: DISSERTAÇÕES E TESES POR DESCRITORES (2004-2013).

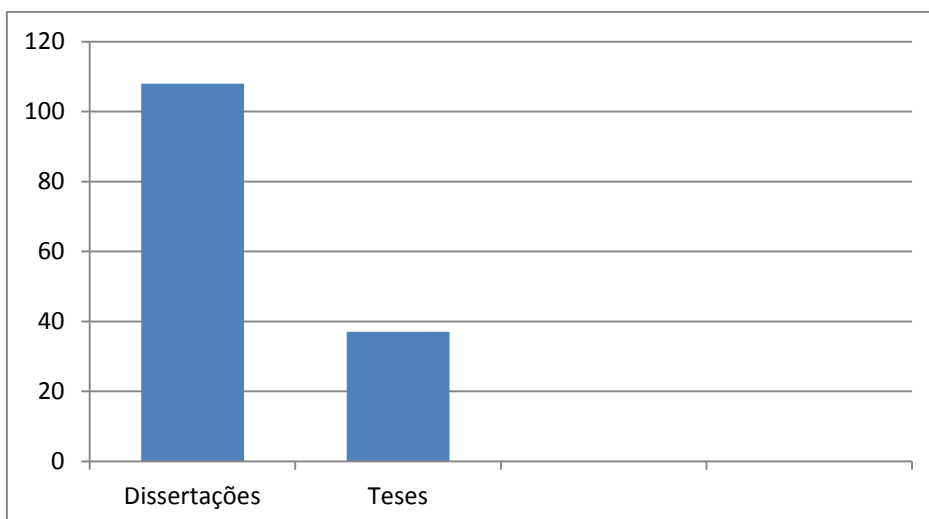
Descritor	Dissertação	Tese	Total	%
PIBID	4	0	4	2.76
Políticas Educacionais	21	4	25	17.25
Política de Valorização docente	0	0	0	0
Política de Valorização	1	1	2	1.37
Formação Inicial de Professores	24	9	33	22.75
Formação Inicial	58	23	81	55.87
Total	108	37	145	100

NOTA: elaborado pela autora.

Como podemos observar, o descritor “Formação Inicial” foi o que mais apresentou dissertações e teses, sendo um total de 81 produções, ou seja, 55.87%. Logo em seguida, com 22.75%, 33 produções, o descritor “Formação Inicial de Professores”. Já o descritor “Política de valorização docente” não apresentou nenhuma produção científica encontrada, nesta pesquisa, neste período.

A partir do levantamento realizado no banco de dados da IBICT, com os descritores escolhidos, conforme apresenta o Gráfico 1, obtivemos um total de 145 produções científicas, entre dissertações e teses. Sendo que, destas, 108 são dissertações o que correspondente a 74.48%, já 37 correspondem à produção científica de teses o que equivale a 25.52%.

GRÁFICO 01: PORCENTAGEM DE DISSERTAÇÕES E TESES (2004-2013)



NOTA: elaborado pela autora.

Para termos um conhecimento da distribuição geográfica da produção a tabela 2 mostra-nos a distribuição das 145 produções científicas nas 5 regiões do nosso país. Destacamos que as regiões Sul e Sudeste possuem a maior concentração de dissertações e teses, com a mesma porcentagem, contabilizando um total de 35.17%, o que corresponde a uma soma de 102 produções, entre dissertações e teses. Esses dados, revelam que nestas regiões estão localizadas as cidades mais populosas e algumas das mais conceituadas Universidades do país, bem como os Programas de Pós-Graduação mais consolidados. Para tanto, demandam uma maior qualificação dos profissionais da educação, fazendo com que os mesmos ingressem em cursos de mestrado e doutorado.

A região Nordeste vem logo depois, com o segundo maior índice, 14.48%, ou seja, 21 dissertações e teses. Logo após, a região Centro Oeste, com 11.72%, seguida pela região Norte, 3.46%. A região Norte, apesar de ser a mais ampla do país, contabilizou um pequeno número de produções científicas, talvez pelo fato de que os Programas de Pós-Graduação em maior número que o restante do país, conforme tabela abaixo:

TABELA 02: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS POR REGIÃO (2004-2013)

Região	Dissertação/Tese	%
Sul	51	35.17
Sudeste	51	35.17
Nordeste	21	14.48

Centro-Oeste	17	11.72
Norte	5	3.46
Total	145	100

NOTA: elaborado pela autora.

Através da pesquisa e análise de dissertações e teses, pudemos concluir que há um reduzido número de trabalhos especificados sobre o Pibid, apenas 04 dissertações, que citamos abaixo:

Lucas Venício Garcia apresenta a dissertação intitulada: A formação docente nos subprojetos de Química do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do Mestrado em Química da Universidade Federal de Uberlândia. O trabalho é uma análise de cunho documental que objetivou determinar as principais concepções relacionadas à formação docente (racionalidade técnica e racionalidade prática) que emergem a partir de tais documentos. Uma das contribuições mais importantes desse estudo foi ajudar a traçar quais os pressupostos, relacionados à formação de professores de química, que as Instituições de Ensino Superior do Brasil adotam para formar seus futuros educadores. Dessa maneira, conseguiremos mensurar a importância que o programa Pibid tem, na corrente época, para o sistema de formação de professores e professoras de nosso país.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Filosofia/UFSM: dispositivo de práticas docentes da autora Tatiana de Mello Ribeiro, realizada junto ao programa de mestrado da UFSM. Este estudo teve como objetivo, investigar o movimento produzido pelo PIBID no Curso de Filosofia da IES, buscou desta forma compreender como o referido programa se constituiu produtor de práticas discursivas acerca do ensino de Filosofia. Para este estudo a autora baseou-se na teoria alojada sob o título de Filosofia da diferença, dialogando mais especificamente com os autores Gilles Deleuze e Michel Foucault.

A dissertação de Maria Márcia Melo de Castro Martins, intitulada: Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de biologia: o PIBID como elemento de construção, faz parte do mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Ceará.

O objeto de estudo dessa investigação foram os saberes pedagógicos construídos por ex-bolsistas desse Programa, a partir das metodologias que

desenvolveram e empregaram para o ensino de Biologia em duas escolas públicas do município de Fortaleza.

Entendemos que o PIBID, enquanto Programa que se propõe a fortalecer os cursos de licenciatura e a permanência dos recém-formados na Educação Básica, precisa estar articulado a uma política de valorização dos professores mais ampla, que inclua uma reestruturação de suas condições objetivas de trabalho nas escolas e dos planos de cargos, carreira e salários, bem como de incentivo à formação continuada.

O autor Cláudio César Torquato Rocha tem a dissertação: “Saberes da docência aprendidos no Pibid: um estudo com futuros professores de sociologia”, apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Teve como objetivo geral compreender como a experiência formativa do PIBID UECE intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos de Ciências Sociais.

Parte da percepção de que o advento do PIBID tem oportunizado a aprendizagem de vivências diversificadas, favorecendo uma melhor compreensão da articulação entre teoria e prática no processo de formação profissional. Os resultados mostraram que os licenciandos conseguiram vivenciar experiências pedagógicas planejadas e inovadoras, nas quais o exercício reflexivo e fundamentou na realidade da escola e na prática do professor do Ensino Médio.

Salienta-se que os resultados da pesquisa citada acima validam a investigação do tema, uma vez que os elementos trazidos em cada estudo já concluído são comuns e auxiliarão a compreender o objeto de estudo.

1.3 Organização do trabalho

A dissertação é composta por 8 capítulos.

No capítulo I, está a Introdução, onde se apresenta a organização do trabalho, com o tema da pesquisa, a trajetória da pesquisadora e a justificativa da escolha do referido assunto.

No capítulo II, Problema, Questões Norteadoras e Objetivos será abordado o problema de pesquisa, o objetivo geral e seus objetivos específicos. Descrevemos, ainda, os sujeitos da pesquisa e os caminhos metodológicos para a coleta e análise dos dados.

É pertinente ressaltar que a análise dos dados se dará no decorrer dos capítulos, por uma opção metodológica da autora, trazendo o texto dentro do contexto do tema.

No capítulo III, Elementos Históricos relacionados à implantação do Pibid, é apresentado o histórico do Programa em âmbito Federal, Institucional e, também, no Curso ao qual a pesquisa é voltada.

No capítulo IV, intitulado o Pibid no contexto da Política Nacional De Formação de Professores, foi trabalhada a formação docente no âmbito das políticas educacionais, espaço em que foi dado enfoque ao tema central da pesquisa, o Pibid, na perspectiva de situá-lo na história da educação no Brasil, bem como seu impacto nas Políticas Educacionais até os dias atuais.

No capítulo V, Qualidade: o que é isso?, dialogamos com os autores sobre o tema qualidade, tendo como um parâmetro a Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Licenciatura, trazendo também, alguns apontamentos da relação teoria e prática na formação de futuros professores, além de autores que discutem o tema.

No capítulo VI, apresentamos a conclusão do estudo com apontamentos da autora baseados em teóricos, destacando a importância do Programa para os alunos participantes.

Nesta perspectiva, ressaltamos a importância e relevância do estudo, uma vez que o campo de pesquisa está próximo da pesquisadora e o tema abordado é recente e de grande importância no contexto das políticas de formação docente.

2 PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVOS

Para a pesquisa exposta apresenta-se o seguinte problema: o Pibid, como programa de incentivo à formação de professores, pode ser considerado um indutor de qualidade da formação docente no Curso de Pedagogia da URI-FW?

Ainda, é necessário que o estudo tenha Questões Norteadoras que norteiem o mesmo. Apresentamos as seguintes:

- O PIBID tem proporcionado espaço para a aproximação, durante a graduação, da teoria e da prática, nas atividades desenvolvidas na Educação Básica?

- Como podemos caracterizar o PIBID, no contexto das políticas de formação docente?

- Como podemos definir qualidade na formação docente, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia?

- O PIBID pode ser considerado um programa que contribui na construção da docência dos acadêmicos bolsistas?

- O PIBID poderá contribuir com a promoção e valorização da docência, sendo espaço instituinte de novas políticas educacionais?

Diante do apresentado, explanamos abaixo o objetivo geral: Estudar o PIBID como programa de incentivo à formação de professores, buscando compreender se ele pode ser considerado um indutor de qualidade da formação docente, desenvolvido através da aproximação entre Universidade e Escola, a fim de compreender como ele pode contribuir com a qualidade da formação de professores, no Curso de Pedagogia da URI - FW.

E ainda os objetivos específicos:

- Estudar se o PIBID tem sido um espaço que congrega teoria e prática, nas atividades propostas para a Educação Básica.

- Pesquisar o PIBID, no contexto das políticas de formação de professores.

- Descrever o conceito de qualidade, tomando como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais e sua proposição à formação docente.

- Analisar se o PIBID pode ser considerado um programa que influencia a construção da docência dos acadêmicos bolsistas.
- Concluir se o PIBID poderá contribuir com a promoção e valorização da docência, sendo espaço instituinte de novas políticas educacionais.

Contudo, num sentido mais estrito, visando à criação de um corpo de conhecimentos sobre certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial. (GATTI, 2012, p.9).

No capítulo ora apresentado, destacamos os caminhos metodológicos que servirão para a orientação da pesquisa que anuncia a temática: “Políticas de Formação Docente: o PIBID como indutor de qualidade no Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen”.

Como ressalta Gatti (2012, p.9), a pesquisa sempre visa a um conhecimento, sobre determinado assunto. E toda pesquisa apresenta suas características específicas. Esta, por sua vez, leva-nos a ultrapassar conhecimentos que o pesquisador já tem e, por outras vezes, faz com que sejam mudados conceitos e concepções.

Ao explicarmos os caminhos a serem percorridos e os procedimentos metodológicos que foram seguidos no decorrer da pesquisa, com o intuito de assegurar a execução dos objetivos propostos, e principalmente, a realização da coleta e interpretação dos dados a serem coletados, pretendemos dar coerência entre nossa proposta metodológica e os resultados da pesquisa.

2.1 Opção e Concepção de Pesquisa

A presente pesquisa teve como objetivo para a investigação: “Estudar o PIBID como programa de incentivo à formação de professores, buscando compreender se ele pode ser considerado um indutor de qualidade na formação docente, desenvolvido através da aproximação entre Universidade e Escola, a fim de

compreender como ele pode contribuir com a qualidade da formação de professores, no Curso de Pedagogia da URI - FW.”

Desde o início da formação docente, todos deveriam ter questionamentos, tais como: o que é pesquisa? Qual o perfil de um professor pesquisador? Como o pesquisador/professor usufrui da pesquisa? Para Chizzotti (2001), o ato de “pesquisar tornou-se uma atividade indispensável ao saber e ao desenvolvimento.”

No decorrer da pesquisa, o pesquisador depara-se com o momento de confrontar dados entre os já coletados através de leituras, de estudos de documentos e o que o autor coletará com os sujeitos que participarão da pesquisa. É através destas ações que se constrói um novo conhecimento, corroborando com conhecimentos já existentes. Daí a importância da estrutura de uma pesquisa, pois a mesma, não deve servir para repetir conhecimentos já existentes, mas sim, para produzir e construir novos, ou aprimorar os existentes.

Para Gatti (2012, p.9): “Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa.” Concordamos com as palavras da autora, ao tempo em que, entendemos que a educação será de qualidade quando os professores tiverem a convicção de que a pesquisa é o gérmen de todo o conhecimento. É através dela que ocorre o aprimoramento do conhecimento e que se constroem novos.

Destacamos que todo processo de pesquisa, de busca de novos conhecimentos, de aprimoramentos de conhecimentos já existentes, ocorrem a partir de um planejamento. Aqui o planejamento significa ter metas a atingir, ter um caminho, previamente traçado, para seguir no processo de investigação. Para Chizzotti, a pesquisa:

[...] investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e a experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequadamente à sua vida. (2001, p.11)

O pesquisador, para desenvolver a investigação, necessita a utilização de um método, optar por um caminho para atingir o objetivo proposto pela pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 65), “... não há ciência sem o emprego de métodos científicos.”

Neste sentido, para o desenvolvimento da referida pesquisa utilizou-se a metodologia histórico crítica, a qual “fundamenta-se nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, cuja base é a dialética”. (Corsetti, 2010, p 88):

Conferimos ao trabalho uma dimensão estrutural, sem excluir a análise de elementos conjunturais que foram percebidos a partir dos elementos factuais apontados pelo levantamento empírico da realidade investigada. (Corsetti, 2010, p.88).

Segundo Corsetti a metodologia histórico-crítica surgiu em meados da década de 1970, quando estudiosos verificaram o desenvolvimento de análises críticas da Educação, com a produção (Corsetti, 2010).

Nessa linha Saviani (2015), destaca que ao estarmos utilizando esta metodologia de trabalho estaremos falando da realidade, mas voltando-nos para a história, para o já estudado, já compreendido:

Bem, o que nós temos feito é: ao nos referirmos ao acervo cultural da humanidade, ao acervo histórico da produção humana, nós estamos nos referindo às formas elaboradas, as expressões mais avançadas, e aí, por uma economia de linguagem, nos temos nós referido a três grandes campos que são: a filosofia, a ciência e a arte. (SAVIANI, 2015, p.176)

O presente trabalho utiliza-se da metodologia histórico-crítica e busca nas palavras de Corsetti (2010) compreender o fenômeno que aqui será estudado. A autora afirma que

[...] a metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a Educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade. (p 89).

Corroboramos com a ideia da autora, uma vez que o objetivo do trabalho foi partir da pesquisa, para entendê-la como um todo, e, também, os seus benefícios para os participantes, sempre analisando-o a partir do horizonte histórico

Tendo a metodologia histórico-crítica suas bases e origem descritas, Saviani afirma que esta metodologia tem como centralidade a articulação entre a teoria e a prática, uma vez que a prática é critério de verdade e finalidade da teoria. A prática necessita de teoria e precisa por ela ser alimentada para desenvolver-se e produzir-se em consequências. (Corsetti, 2010).

[...] a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originalmente. A teoria é derivada, isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e de finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas conseqüências, necessita de teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete à questão do método. (Saviani, 2008, p.142).

Pode-se completar que a metodologia histórico-crítica contribui na análise da pesquisa, uma vez que esta foi desenvolvida e analisada a partir do contexto histórico em que ela foi produzida, fato que remete ao processo dialético de olharmos nosso objeto de estudo não de forma indiferente, mas buscando compreender e identificar contradições que se produzem no processo histórico.

Na direção exposta, caracterizando a pesquisa segundo a concepção histórico-crítica com enfoque qualitativo, buscamos, através destes pressupostos, desenvolver uma pesquisa enriquecida, com olhar no horizonte histórico.

2.1.1 Pesquisa Qualitativa

O trabalho de pesquisa realizado teve como enfoque metodológico uma abordagem qualitativa, visando a obter informações, conhecimentos e realizar uma análise teórico-prática das Políticas de Formação Docente: o PIBID como indutor de qualidade no Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

É necessária a clareza de que em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador é parte fundamental, deve ser um pesquisador aberto, observador e atento a todas as manifestações que ocorrem no decorrer do estudo. Concorda-se com a ideia de GIL (1999), quando diz que um pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social.

Chizzotti (2001, p.79) aponta que a abordagem qualitativa [...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Destacamos ainda, que em uma pesquisa tanto sujeito quanto pesquisador, são partes fundamentais e importantes para que a mesma ocorra de forma conectada com o universo pesquisado. Postula-se na pesquisa qualitativa a não

separação entre sujeito e pesquisador. Nessa perspectiva teoria e prática pois, ambos são protagonistas do estudo

2.2 O Desenho Metodológico da Pesquisa

Podemos conceber metodologia como o caminho do pensamento e da prática exercida, na abordagem da realidade, a qual implica um conjunto de procedimentos organizados, utilizados na pesquisa para aproximarmos o campo empírico e epistemológico, a realidade que estamos investigando e os sujeitos nela envolvidos, enquanto meios para o estabelecimento de um diálogo permanente entre eles. (CANAN, 2009, p.34).

Sob esse olhar, após definidos o problema de pesquisa, às questões norteadoras, o objetivo geral e os específicos, definimos o tipo de pesquisa como sendo qualitativa: quanto aos fins: a pesquisa foi descritiva, uma vez que trabalhamos a partir da análise e interpretação dos dados coletados no decorrer da pesquisa de campo, e, quanto aos meios: foi de campo, pois utilizamos a técnica de questionários com os alunos Pibidianos e entrevista semiestruturada com os Supervisores Institucionais.

Na concepção de Minayo (2008, p.61), a pesquisa de campo permite:

(...) a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “autores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. É claro que a riqueza desta etapa vai depender da qualidade da fase exploratória. Ou seja, depende da clareza da questão colocada, do levantamento bibliográfico bem feito que permita ao pesquisador partir do conhecimento já existente e não repetir o nível primário da “descoberta da pólvora”, dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo e das hipóteses formuladas.

Ainda, que, foi de extrema importância, também, a realização de uma pesquisa bibliográfica que propiciar a fundamentação teórica, com informações e conhecimentos sobre o assunto estudado, bem como para melhor compreensão do mesmo, na perspectiva de subsidiar pesquisa de campo.

Outro aspecto de relevância foi o estudo documental dos aspectos que regem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

O Universo da pesquisa foi constituído por alunos que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do Curso de

Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, bem como os Coordenadores de Área deste projeto e egressos do Curso e do Programa.

Conforme Marconi e Lakatos (2010, p.223), a delimitação do universo consiste em explicar que pessoas ou coisas, fenômenos etc, serão pesquisados, enumerando suas características comuns.

O desenvolvimento da pesquisa envolveu, primeiramente entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de área do conhecimento do Pibid do Curso de Pedagogia.

Conforme Minayo (2008, p.64), a entrevista é:

[...] a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

A entrevista é, uma forma de interação com o sujeito e o pesquisador. Triviños (1987, p. 146 - 152) reforça estas colocações, ao indicar que a entrevista semiestruturada apresenta-se como um instrumento que mantém a presença do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do entrevistado. Favorece, então, não só a descrição dos fenômenos estudados, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade. Os Coordenadores serão identificados como C¹ e C².

Num segundo momento, foram aplicados os questionários aos alunos bolsistas do Pibid do Curso a ser pesquisado. Referente aos questionários, Oliveira (2007) diz que: “podem ser definidos como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para obter os objetivos de seu estudo.”

A escolha pelos bolsistas do Curso de Pedagogia deu-se, pelo fato de a pesquisadora ser egressa do Curso e ter participado de pesquisa de Iniciação Científica nessa temática. Todos foram convidados a participar, somando o total de 22 bolsistas de diversos semestres. Os bolsistas foram identificados por B¹, B², ... e, assim, sucessivamente.

Para esta parte da pesquisa, foi solicitada a autorização da Instituição de Ensino, para a Direção Acadêmica do Câmpus, bem como para a Coordenadora do Curso, através de um ofício entregue às mesmas.

Todos os sujeitos receberam o termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE, para os mesmos assinarem, demonstrando, assim, o aceite em participar de forma voluntária da pesquisa.

Os sujeitos foram identificados como B1, B2, B3, e, assim, sucessivamente. Essa identificação pretende preservar os sujeitos dentro de critérios éticos.

Foram convidados 10% do total de 22 dos egressos do Curso que foram bolsistas do PIBID e que hoje atuam como docentes. Desta forma, a pesquisa foi enriquecida com uma visão de ex-bolsistas que tiveram o Programa como uma possibilidade de aprendizagem a mais na sua formação no Curso de Pedagogia. Estes serão identificados como E¹, E², ... e, assim, sucessivamente.

Após a coleta de dados, através do questionário e da entrevista, desenvolvemos a compilação dos dados bem como sua análise e interpretação. De acordo com Chizzotti (2001, p.98), “o objetivo da análise de conteúdos é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.”

Desta forma, a pesquisa se construiu de um conteúdo denso e rico através dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados empíricos, articulados com a teoria que fundamentou o estudo devido à necessidade apresentada pelo trabalho de campo.

Vale ressaltar que após a qualificação o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e aprovado, para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida. Assim, após a análise dos questionários e entrevistas serão arquivados por 5 anos, com a pesquisadora responsável, após serão incinerados.

3. ELEMENTOS HISTÓRICOS RELACIONADOS À IMPLANTAÇÃO DO PIBID

O Pibid, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem por princípio o estímulo e o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores. O Programa encontrou eco revitalizando os saberes dos caminhos do ensinar e do aprender nas licenciaturas. (RODRIGUES, p. 09, 2013).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES, foi criada em 1951, momento em que o principal objetivo era de garantir profissionais qualificados e em número suficiente para atender às demandas de empreendimentos que promoviam o desenvolvimento do país. Em meados de 1981 assume a responsabilidade de elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação Stricto Sensu. A Capes, acumula em sua trajetória um histórico importantes ações no campo da Pós-Graduação Stricto Sensu e, mais recentemente na Educação Básica, no campo da Formação de Professores, conforme podemos ver (CAPES⁷, 2013, s/p):

- Em 1953, é implantado o Programa Universitário, principal linha da Capes junto às Universidades e Institutos de Ensino Superior. Também foram concedidas 79 bolsas: 2 para formação no país, 23 de aperfeiçoamento no país e 54 no exterior.

- Em 1961, a Capes subordina-se diretamente à Presidência da República.

- Em 1964, com a ascensão militar, o professor Anísio Teixeira deixa seu cargo e uma nova diretoria assume a Capes, que volta a se subordinar ao Ministério da Educação e Cultura.

- Em 1965, ano de grande importância para a pós-graduação: 27 cursos são classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 no país, definindo e regularizando os cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras.

- A partir de 1966, o governo começa a apresentar planos de desenvolvimento, notadamente o Programa Estratégico de Governo e o 1º Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974).

- Em 1970, são instituídos os Centros Regionais de Pós-Graduação.

⁷

Informações obtidas no site da CAPES.

- Em julho de 1974, a estrutura da Capes é alterada pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passa a ser "órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira".

- Em 1981, a Capes é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação Stricto Sensu e, também, reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior.

- De 1982 a 1989, a Capes vive um período de estabilidade. A transição para a Nova República, em 1985, não traz mudanças. A continuidade administrativa torna-se uma marca da instituição, que se destaca na formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-Graduação.

- Em 1990, no governo Collor, a Medida Provisória nº 150, de 15 março, extingue a Capes, desencadeando intensa mobilização. As pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades mobilizam a opinião acadêmica e científica que, com o apoio do Ministério da Educação, conseguem reverter a medida. Em 12 de abril do mesmo ano, a Capes é recriada, pela Lei nº 8.028.

- A Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, autoriza o poder público a instituir a Capes como Fundação Pública, o que confere novo vigor à instituição.

- Em 1995, com a nova mudança de governo, a Capes passa por uma reestruturação, fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. Naquele ano, o sistema de pós-graduação ultrapassa a marca dos mil cursos de mestrado e dos 600 de doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos.

A CAPES exerce, historicamente, uma ação fundamental na extensão e concretização da pós-graduação, reconhecida pela qualidade de seu trabalho. Nessa perspectiva, assumiu, no ano de 2007, a coordenação de programas de formação de professores. Em uma de suas linhas de ação, estão especificados a "indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e à distância". A Capes assume também, duas novas diretorias, de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED).

No ano de 2009, traz para sua responsabilidade a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ainda, as ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de

Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009. Com o Plano, mais de 330.000 professores das escolas públicas estaduais e municipais, que atuam sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), poderão iniciar cursos gratuitos de licenciatura.

Com menos de dois anos da mudança em sua estrutura, a Capes passa a desenvolver diversas ações de acordo com nova missão. São implementados uma série de programas que visa contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância. (CAPES, 2013,s/p).

Dentre os programas está o PIBID, apresentado como tema principal desta pesquisa, foi criado através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu, CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Tendo como finalidade principal de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para melhoria na qualidade da Educação Básica, bem como para a valorização do magistério.

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. (Relatório DEB, 2013, p. 27).

Destacamos aqui os documentos do Programa ora apresentado:

- Portaria Normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que cria o PIBID, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu, CAPES e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.
- Portaria Nº 72, de abril de 2010, que dá nova redação à Portaria citada anteriormente, que dispõe sobre Pibid no âmbito da CAPES.
- Decreto Nº 7.219, de 24 de abril de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.
- Lei 12.796, 04/04/2013: Art. 62: § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública, mediante Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

- Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013, que aprova o regulamento do Pibid

Os documentos apresentados acima, auxiliam os participantes e interessados em tirar dúvidas pois, os mesmos podem ser acessados na página da CAPES na internet.

A CAPES destaca, ainda, que o programa “mantém um eixo que é a formação de qualidade em um processo intencional, articulado e capaz de retroalimentar, gerando um movimento progressivo de aperfeiçoamento de formação docente.” (CAPES, 2013, s/p).

O PIBID caracteriza-se como Política de incentivo à docência para professores da Educação Básica e tem como um de seus objetivos melhorar a qualidade da formação inicial e promover a integração entre Universidade e escola. Ao inserir os licenciandos nas escolas, o programa pretende proporcionar-lhes práticas docentes com características inovadoras e interdisciplinares que apontem para a superação de problemas no processo de ensino-aprendizagem. Para além das práticas docentes, o Programa prevê também uma participação nos planejamentos e nas reuniões pedagógicas. Destaca ainda em seus objetivos que os professores são vistos como coformadores dos estudantes de licenciaturas, tornando-os protagonistas no processo de formação inicial (CAPES, 2013).

Perante os objetivos propostos pela pesquisa e pelo PIBID, percebemos que os benefícios não se restringem apenas aos participantes do programa, pois as escolas parceiras, também saem ganhando, uma vez que são priorizadas aquelas com baixo índice de desenvolvimento da educação básica e que, além de alcançar resultados positivos com os projetos, atuam como protagonistas no processo de formação dos estudantes das licenciaturas.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pode ser considerado uma aproximação da teoria mantida pelos cursos com a prática futura em sala de aula, na rede pública de ensino. Desta forma, os alunos anteciparão sua prática tendo diversas experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, com a supervisão de outros professores, que já atuam no local em que o trabalho está sendo desenvolvido. Cunha ressalta que:

Nesse caso a prática se torna a base da reconstrução teórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria, também, se distancia das metanarrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, se constitui em construtos que podem orientar a compreensão da prática, num processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais, que ressignifiquem a teoria para contextos específicos. (2011 p.100-101).

Desta forma, a relação dos docentes com os saberes que ensinam, faz-se importante para sua atividade profissional, bem como para a construção de sua identidade enquanto professores. Assim, a Política Nacional de Formação Docente vem para que ocorra essa relação indispensável, entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais, durante a formação inicial, fazendo com que os alunos participantes do Programa verifiquem a complexidade do trabalho docente e sua importância para a construção de futuros cidadãos.

De acordo com Libâneo (2008), a educação de qualidade é uma das questões mais discutidas na área das Políticas Educacionais. Para que a escola realmente cumpra sua função social e os mecanismos de gestão, desenvolvimento e garantia da educação sejam efetivos, devemos pensar no que Libâneo diz:

Primeiramente, é necessário admitir que há, de fato uma inter-relação entre as políticas educacionais, a organização e a gestão das escolas, as práticas pedagógicas na sala de aula e o comportamento das pessoas. As políticas educacionais e diretrizes organizacionais e curriculares são portadores de intencionalidades, ideias, valores, atitudes, práticas, que influenciam as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas determinando um tipo de sujeito a ser educado. (2008, p. 14).

Nesse sentido, é preciso entender, claramente, quais os valores e intenções das políticas que determinam as políticas educacionais. Ou seja, a força dos planos e programas só acontecerá quando o todo for entendido. Todo programa tem, em sua essência, um foco que o orienta e serve de base para a sua implementação. Isso acontece também com as políticas educacionais.

Em outras palavras, uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas, antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa a assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais por meio de três eixos principais:

1. Estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se submeter;
2. Incentivo de inovações educacionais pertinentes;
3. Garantia da gestão administrativa e financeira do sistema. (AKKARI, 2011, p.12).

Como define Akkari (2011), as políticas educacionais visam a uma segurança entre as necessidades da sociedade em que as escolas estão e o que é oferecido pelo governo. Sabemos que as necessidades não são iguais, porém giram em torno da qualidade educacional oferecida nas escolas, a valorização e formação docente.

Podemos salientar que as políticas educacionais vêm crescendo no âmbito da formação docente, no momento em que as mesmas contribuem para a educação de qualidade.

Nesse viés de qualidade na educação e dos Programas que vêm sendo implementados para que as políticas educacionais cresçam e fortaleçam a área educacional, está o Pibid, objeto deste estudo.

Segundo o Relatório de Gestão desenvolvido pela DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica no ano de 2013:

O Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. (2013, p. 27).

Apresenta-se abaixo o desenho do programa:

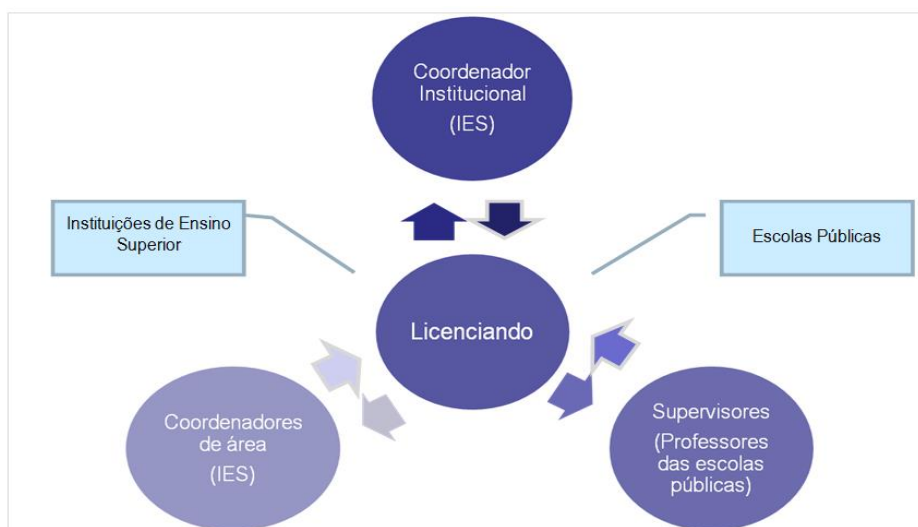


Figura 7. Pibid: Organização

FONTE: Relatório de Gestão desenvolvido pela DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, no ano de 2013, p. 27.

Pode-se observar, a partir desta figura, o envolvimento de vários segmentos no Programa, fortalecendo, desta forma, o objetivo do mesmo, que é da relação entre Universidade e Escola Pública, relação teoria e prática.

O Decreto Nº 7.219, de junho de 2010, apresenta em seu art. 3º os objetivos dessa política:

Art. 3º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

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

V- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (DECRETO Nº 7.219, 2010).

Estão presentes, também, no Relatório da DEB/2013, os princípios pedagógicos e objetivos do Pibid, que se baseiam nos estudos de Nóvoa (2009) e Neves (2012):

Os princípios sobre os quais se constrói o Pibid estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são:

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

Destaca-se, o desenho estratégico/interacionista do Programa:



Figura 8. Pibid: Desenho estratégico/interacionista do programa

FONTE: Relatório de Gestão desenvolvido pela DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica no ano de 2013, p. 29.

É possível perceber que os objetivos do PIBID vêm a somar com os propósitos dos cursos de licenciatura das Universidades. Uma vez que, além de incentivar para o exercício da profissão de professor, aproximando os alunos da realidade escolar, oportunizam que os professores supervisores das Escolas Públicas possam ser agentes ativos na formação dos futuros educadores, havendo, assim, uma produtiva troca de experiências entre quem está na prática cotidiana da escola e quem ainda não consegue estabelecer, mais profundamente, esta relação pela supremacia da teoria nos bancos universitários.

Ainda, o artigo 2º do Decreto Nº 7.219, de junho de 2010, determina quem pode participar do programa:

Art. 2º Para fins deste Decreto, considera-se:

I- bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional a instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima e trinta horas mensais ao PIBID;

II- coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

III- coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:

- a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;
- b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e
- c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV- professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e

V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. (DECRETO N° 7.219, 2010).

Destaca-se a estrutura do Programa, uma vez que, os participantes têm funções específicas que, se bem desenvolvidas por cada parte, garantirão o cumprimento dos objetivos. Os alunos das licenciaturas que fazem parte têm uma grande responsabilidade perante a escola em que desenvolvem o PIBID, mas tudo isto é organizado e articulado, juntamente com o coordenador institucional e o coordenador de área de trabalho, que auxiliam nos planejamentos, nas discussões, na aproximação da escola com os bolsistas e vice e versa.

Dentre as responsabilidades dos alunos bolsistas, estão as relativas ao desenvolvimento das seguintes atividades: conhecimento da escola campo, conhecimento dos professores, estudos dos documentos da escola, estudos coletivos, observações das turmas em que aplicarão as oficinas, intervenção nas disciplinas pedagógicas, orientação na escola campo, planejamento e avaliação na URI.

Podemos destacar que no desenvolvimento destas atividades, o Programa é, também, de suma relevância para a Escola Pública que aceita o desenvolvimento das atividades, pois os mesmos acabam por se tornar protagonistas na formação dos alunos de licenciatura, além de os professores sentirem-se mais incentivados na sua formação continuada.

Como destaca Imbernón:

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e que gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. (2011, p.69)

E o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência vem ao encontro da fala do autor que destaca a importância de se ter uma formação inicial adequada, baseada e refletida na teoria tida na Universidade, e a vivência na escola

da futura atuação, formando, deste modo, profissionais críticos e reflexivos. Tardif (2008, p.69) contribui com esse entendimento:

Tudo leva a crer que aos saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

O que Tardif (2008) nos coloca entra em consenso com a fala de Cunha (2011, p.101) que propõe “[...] fazer perguntas, estimular perplexidades e incorporar a dúvida como valor.” Este exige dos educandos uma grande articulação entre teoria e prática, sendo estes os eixos principais para a considerada boa formação.

Um currículo acadêmico ainda requer a troca de conhecimentos, “[...] uma ação de parceria, onde todos ensinam e todos aprendem.” Cunha, (2011, p.101).

Nessa perspectiva foi pensado no Pibid na URI corroborando com este debate como podemos verificar nas respostas obtidas pelos sujeitos da pesquisa que são reveladoras e condizem com o tema em discussão.

Ao serem questionados, os atuais Pibidianos, sobre: “Em sua opinião, as ações propostas pelo programa evidenciam o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua com a formação e a emancipação de indivíduos e grupos sociais? Por quê?”, dois bolsistas tiveram suas respostas em destaque:

No meu ponto de vista a emancipação do sujeito se dá a partir de uma educação de qualidade, que forneça a ele subsídios para tal feito, diante disso evidencia-se no PIBID a construção de profissionais qualificados, aptos a atuarem nas novas demandas sociais. Diante disso, pode-se dizer que é através da qualificação dos profissionais da educação que a emancipação do povo se concretizará. (B¹).

Sim. Porque ele se insere na realidade das escolas públicas, abrindo espaço para um elo de intervenção ao que os cursos de formação de professores propõem. Isso tudo, não gera só contribuições para os bolsistas, mas para as escolas públicas e suas necessidades. (B⁸).

Estas falas revelam alguns aspectos interessantes, dos quais, em primeiro lugar, deparamo-nos com respostas provindas dos sujeitos principais do processo de desenvolvimento do programa. Os bolsistas mostram que o Pibid, além de aumentar a qualificação deles como futuros profissionais, também protagoniza o

compromisso social, político e ético com os indivíduos e grupos sociais onde convivem.

Pode-se destacar ainda, nas falas acima que, a emancipação não se dá apenas como sujeito bolsista, mas com todo o corpo docente e discente da escola campo que está envolvido. Em seu relatório a DEB ressalta:

O Pibid, nessa vertente, tem como princípio a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da educação básica e professores das IES. Para tanto, as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa. (DEB, 2013, p.30).

Na entrevista realizada com as coordenadoras de área do projeto Pibid do Curso de Pedagogia, a questão: “Na condição de Coordenadora de Área do Pibid, você acredita que através desse programa a Universidade, juntamente com a Escola Campo, está, auxiliando na formação dos futuros docentes da Educação Básica? Por quê?”, a Coordenadora C¹ responde:

Eu considero que sim, porque faz com que o aluno tenha essa experiência da docência antes mesmo de sair da Universidade como professor. E ele também conhece essa área que para nós é um pouquinho menos desbravada que é o ensino médio. Então muitas vezes o aluno acaba só conhecendo a área que é do ensino médio no estágio, e ele não tem muita prática com isso, no final do estágio ele acaba dizendo que foi maravilhoso, mas que queria ter tido mais experiência. E o programa Pibid fornece isso, favorece isso, porque os alunos estão em contato com o ensino médio, dentro da formação de professores que é o magistério desde que eles entram no Pibid. Teve alunos que começaram a Universidade entrando no Pibid e se formaram ainda no programa, então tem egressos do Pibid que ficaram 4 anos, então tiveram uma experiência fenomenal.

A colocação da coordenadora corrobora com o que já havia dito o bolsista, fazendo este elo entre os compromissos sociais, éticos e políticos. Ainda, confirma, o que é fornecido no relatório da DEB sobre o programa, que torna o aluno protagonista de sua história, aproximando-o da prática tão almejada no decorrer do Curso. A coordenadora ainda enfatiza:

A recepção da escola campo destes alunos, em todas as reuniões que a gente faz, eles sempre destacam a importância do Programa estar dentro da escola, o quanto a escola evoluiu com a participação dos alunos. Nós temos duas escolas campo, uma mais antiga do que a outra. A mais antiga

sempre relata que a presença do Pibid fortalece o magistério e além de fortalecer o magistério desafia os próprios professores, porque as alunas chegam com dinâmicas diferentes, com textos atualizados, elas fazem com que professores busquem ser melhor. Então acho que isso também vale ressaltar, claro que se fizesse uma pesquisa com eles teria esta informação, mas o que nós recebemos de retorno da escola campo, isso é muito importante. Desafia a própria escola. (Coordenadora C¹).

Destaca-se nesta fala que, além do Programa Pibid auxiliar na formação dos futuros docentes da escola básica, também estimula e instiga aos professores da escola básica a buscarem mais.

A formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica é um tema cada vez mais debatido e problematizado nas políticas educacionais brasileiras. Tais políticas visam sempre, aos princípios da qualidade nos processos.

Ao realizar uma avaliação do programa, entendemos que, de forma geral o mesmo tem proporcionado o enriquecimento dos processos ainda na formação inicial e tem também favorecido para a busca de novos conhecimentos, tanto para os professores das Escolas Públicas como para os professores formadores na URI.

Nessa perspectiva a existência do programa nos Cursos de Licenciatura, promove, certamente, diferenciais na formação acadêmica e isso é parte de um compromisso institucional.

É importante destacar, que as políticas públicas, no caso da educação, são implantadas em meio a conflitos sociais ou necessidades apresentadas naquele momento. As Políticas podem gerar portanto, uma expectativa de superação e de gerenciamento das ações governamentais no caso destas Política em estudo: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que exploramos na busca da qualidade da Educação.

Conforme Oliveira (2007), as políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo diretamente ligadas ao ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem, e tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar.

Neste contexto do estudo, entende-se por políticas públicas educacionais, aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Esse modelo de educação orientada, ainda conforme Oliveira (2007) surgiu na segunda metade do século XIX, e se desenvolveu acompanhando o desenvolvimento do capitalismo, chegando na era da globalização de forma a

resguardar uma característica mais reprodutiva, bastando ver a redução de recursos investidos nesse sistema.

No entanto, no final da década de 1990 e início do século XXI, foi possível observar avanços e iniciativas na área da educação e do ensino. No entanto, no que se refere à formação de professores, muitas políticas tiveram origem em acordos políticos com interesses locais, regionais e, às vezes, até pessoais ou de uma minoria que desenvolveria apenas alguns setores da sociedade em benefícios interessados no capital. (Oliveira 2007).

A movimentação política e econômica que emergiu a partir dos anos 90 teve repercussão significativa na formulação de novas propostas para as práticas educativas. A abertura econômica e o processo de globalização seguido pelo fortalecimento do neoliberalismo contribuíram para pensar na educação como determinante chave para a contemporaneidade. Inspirado na “Teoria do Capital Humano” - em alta nos anos 70 – “disseminou-se a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

Por vezes, parece-nos que o governo estabelece programas de formação de professores inicial e continuada, na tentativa de reaver o que fora perdido por ele mesmo, em razão dos anos de descaso e ausência de investimentos, que contribuíram para o desinteresse pela docência

O Pibid, como uma política indutora do governo, reconhece a necessidade de investir na formação de professores, na perspectiva de integrar-se a um conjunto de ações que visam à formação inicial, continuada e permanência na docência, junto aos estudantes, contribuindo para a elevação dos processos de aprendizagem de alunos, elevação do IDEB, além de proporcionar uma possibilidade promissora de estabelecer compromissos para a construção de relações produtivas e efetivas para a docência

É importante salientar que o Pibid tendo nascido como um Programa de governo, pela dimensão que tomou pode ser considerado, hoje uma política de Estado, e por isso traz intencionalidades e parcialidades. Inicialmente, foi um programa emergencial que visou atender à falta de professores em disciplinas específicas da educação básica, demonstrando com isso, que algo deixou de ser feito em tempo hábil para ser atendido somente agora.

Segundo os dados apresentados pela Capes, o Pibid teve um crescimento significativo num curto espaço de tempo com uma evolução considerável. De acordo com Silva (2013), o Pibid tem suas contribuições e potencialidades no que diz respeito a desafios, construções de novos horizontes e perspectivas, porém, é de sumo importância que seja feita uma avaliação profunda sobre o programa, suas ideologias, seu desenvolvimento, sua finalidade, aceitação e participação de professores, alunos e gestores.

[...] a concretização de uma sólida política de valorização dos profissionais da educação não pode ser concebida e construída sem uma consistente política de formação desses profissionais. Uma política de formação que se sustente em uma sólida fundamentação teórica, que articule teoria e prática, formação inicial e formação continuada, e que vá além da multiplicação desarticulada de cursos e ações de formação. (SILVA, 2013, p. 176-177).

Desta forma, é preciso dar a devida atenção e saber analisar as proposições das ações que estão sendo implementadas pelo governo federal, com face a uma política nacional para a formação docente e valorização do magistério, para que se perceba em que medida tais ações caminham na direção apontadas pelas diretrizes de valorização e da carreira docente (SILVA, 2013).

Dessa forma, pode ser considerado o lócus institucionalizado de prática social que potencializa as possibilidades existentes na estrutura educacional atual e permite a ampliação de formas de recriação de novos padrões sociais e de fortalecimento de uma cultura colaborativa na formação de novos educadores. É, sem dúvida, uma iniciativa imprescindível à formação docente inicial.

Assim, referimo-nos ao Pibid, como um programa que deva ser institucionalizado como uma política educacional, com o cumprimento de seus objetivos, bem como a sua implementação definitiva.

3.1 O Pibid na URI

A URI, Instituição comunitária e filantrópica, com sede da administração superior na cidade de Erechim, Estado do Rio Grande do Sul é mantida pela Fundação Regional Integrada, entidade de caráter técnico-educativo-cultural, com sede e foro na cidade de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Isso é o que explica e justifica a formulação e a implementação de um projeto Multicampus, que permite que se compreenda a política de descentralização administrativa. Seus Câmpus localizam-se nas cidades de: Erechim, Santo Ângelo, Frederico Westphalen, Santiago e duas Extensões, localizadas nas cidades de Cerro Largo e São Luiz Gonzaga.

3.1.1 Marcos Legais

O Parecer 285/92, de 06/05/92, homologado pela Portaria do MEC nº 708, de 19/05/1992, D.O.U, de 25/05/92, reconhece a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, caracterizada como Universidade Comunitária pela Portaria Nº 665, de 05/11/2014.

De acordo com o PDI (2016 - 2020), a Universidade Comunitária (A URI oficialmente reconhecida a partir da Lei Nº 12.881/2013) é, inequivocamente, pública no interesse perseguido e privada na forma de gestão. Sem ser do Governo, não tem proprietário particular, nem visa ao lucro. É Comunitária, ou seja, é de todos sem ser de ninguém. Criada pela sociedade civil e pelo poder público das localidades onde atualmente estão inseridos seus Câmpus, a URI é reconhecida como uma instituição responsável por desencadear o desenvolvimento sociocultural e econômico das comunidades.

Sempre atenta aos programas voltados para a educação, no ano de 2010, quando as Universidades Comunitárias foram incluídas no edital a URI aderiu ao Pibid. No Câmpus de Frederico Westphalen, com os Cursos de Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Pedagogia – Ensino Médio, totalizando 25 bolsistas. Hoje esse número teve um grande aumento, conforme podemos ver a seguir⁸.

Através do Informativo Nº 01/2014, expedido pela Pró-Reitoria de Ensino da Universidade, apresentamos os números do programa no ano de 2014 e 2015, nos Câmpus de: Frederico Westphalen, Erechim, Santiago e Santo Ângelo, conforme dados a seguir:

Câmpus de Frederico Westphalen:

Curso de Ciências Biológicas: 12

Curso de Educação Física: 14

⁸ Somando ao todo 287 bolsistas.

Curso de Letras: 31
Curso de Matemática: 15
Curso de Pedagogia: 22
TOTAL: 94

Câmpus de Erechim:

Curso de Ciências Biológicas: 12
Curso de Educação Física: 12
Curso de Letras: 18
Curso de Matemática: 6
Curso de Pedagogia: 24
TOTAL: 72

Câmpus de Santo Ângelo:

Curso de Ciências Biológicas: 12
Curso de Educação Física: 15
Curso de Matemática: 22
Curso de Pedagogia: 22
TOTAL: 71

Câmpus de Santiago:

Curso de Ciências Biológicas: 12
Curso de Educação Física: 12
Curso de Letras: 5
Curso de Pedagogia: 21
TOTAL: 50

Para chegar a esse número de bolsistas, a Universidade precisou organizar projetos e aprova-lós no âmbito interno e junto à Capes. Dentre os documentos que norteiam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente na URI, estão:

- Resolução Nº 1473/CUN/2010, que em seu Art. 1º estipula:

Aprovar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/URI, inserido na CAPES, com parcerias SEC/RS, Coordenadorias Regionais de Educação, escolas-campo, para um período de 24 meses (agosto 2010 a julho/2012), podendo tornar-se permanente, com 126 bolsas – 100 para acadêmicos, 20 para professores supervisores, 5 para coordenadores de áreas e uma para o coordenador institucional.

As autoras Boeri e Confortin (2012, p. 7) no primeiro livro “O Pibid na URI”, volume I, escrito para relatar as atividades do Programa afirmam:

A inserção dos acadêmicos dessas licenciaturas nas escolas públicas, para realizar práticas pedagógicas singulares, articuladas a processos interdisciplinares, envolvendo observação, pesquisa e resolução de situação-problema, pode-se afirmar, está transformando os conhecimentos teóricos da prática acadêmica e reorganizando-os em estratégias que passaram a considerar diversos saberes, fundamentais para o cotidiano escolar.

Corroboramos com a citação realizada pelas autoras, uma vez que se entende o Pibid como uma política pública, articulada aos princípios da URI.

No ano de 2014, tivemos a aprovação da Resolução Nº 2022/CUN/2014, que altera a Resolução nº 1473/CUN/2010, que dispõe sobre Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID/URI. Consta em seus Artigos 1º e 2º:

Art. 1º -Aprovar a Alteração da Resolução nº 1473/CUN/2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID- URI, inserido na CAPES, adequando-o ao Edital/CAPES 061/2013 e Portaria/CAPES 96/13, de 18 de julho de 2013, que aprovou um período de 48 meses (março de 2014 a fevereiro de 2018), podendo ser prorrogado uma única vez por até 48 meses, a critério da Capes. O programa conta com 400 bolsas: 324 bolsas de Iniciação à Docência, 50 bolsas de Supervisores, 24 bolsas de Coordenação de Área, 1 bolsa de Coordenação de Gestão e 1 bolsa para Coordenação Institucional.

Art. 2º -No âmbito da URI, o PIBID encontra-se vinculado à Pró-Reitoria de Ensino - PROEn, de acordo com as orientações da CAPES. É responsável pela Coordenação Institucional do PIBID/URI a professora Ma Anelise Brod - Portaria nº 1800/2014 e, pela Coordenação de Gestão, a professora Ma Márcia dos Santos Caron - Portaria nº 1800/2014, ambas com regime de tempo parcial na Pró-Reitoria de Ensino.

Outro documento que norteia o Programa na Universidade é a Resolução Nº 2029/CUN/2014, que dispõe sobre o regimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/URI, que apresenta: as características do Programa na IES, a vinculação institucional do programa, dos processos de seleção das escolas, do acompanhamento das escolas, da composição das equipes Pibid e gestora do Programa na IES, as competências dos membros da comissão de acompanhamento do Pibid, dos instrumentos de acompanhamento dos egressos do Pibid, dos indicadores de avaliação ou referenciais de qualidade do programa para a formação de professores, da sistemática de avaliação de todos os membros do Pibid, dos instrumentos de registro das atividades do programa, da forma de gestão

e utilização dos recursos de custeio e capital do Pibid-URI, dos motivos de desligamento dos membros do Pibid.

3.1.2 Importância Institucional e de Formação do Pibid

Nesse histórico documental já é possível perceber o quanto o Pibid tem sido importante no âmbito da formação docente. A URI reconhece que o mesmo protagonizou mudanças na construção dos saberes da prática dos futuros professores.

Para evidenciarmos estas informações, no questionário entregue e respondido pelos Pibidianos, havia a seguinte questão: “Escolha três (3) termos que possam traduzir a importância do PIBID para a formação dos futuros professores da Educação Básica. Explique-os.”, desafiando-os para que refletissem sobre a importância do programa para a formação dos futuros professores.

As respostas vinculadas a esta questão podem ser resumidas em alguns termos mais citados que assumem significativa importância, sendo o primeiro que o programa é visto como um incentivador da docência:

Incentivo: valorização do profissional docente. (Bolsista B³).

Incentivo: incentiva contribuindo para valorização do magistério. (Bolsista B⁶).

Incentivo à docência: através da iniciação à docência promove uma formação mais ampla nas licenciaturas, bem como um incentivo à carreira docente. (Bolsista B⁸).

Evolução: ajuda no amadurecimento da caminhada acadêmica. (Bolsista B¹⁰).

Nos relatos dos bolsistas, pode-se constatar que o Pibid tem sido incentivo pelo encadeamento na profissão docente, cumprindo com um dos objetivos do programa que é: “I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.” Um dado que ainda merece ser estudado, mas que pade ter relação com o Pibid refere-se a permanência e mesmo a procura pelos Cursos de Licenciatura que tem aumentado após a vinda do Pibid para as Instituições de Ensino Superior. Esse tema ainda merece ser pesquisado, mas os índices levam a

crer que o programa tem sido importante para a escolha pela profissão docente. E ainda melhor do que isso, a evasão destes Cursos tem diminuído significativamente.

O Relatório da DEB (2013) apresenta dados que mostram o impacto nas licenciaturas:

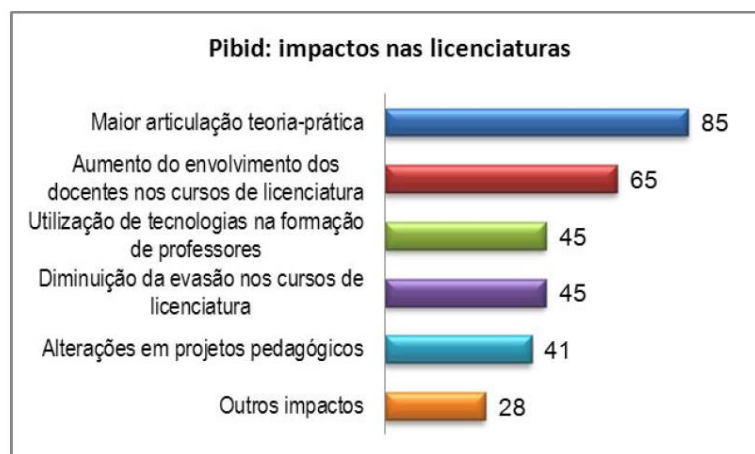


Gráfico 46. Principais contribuições do Pibid para os cursos de licenciatura

FONTE: Relatório de Gestão desenvolvido pela DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica no ano de 2013, p. 29.

A inserção do Pibid faz com que fosse incentivada a permanência dos graduandos, conforme:

Vale ressaltar, também, que o Pibid tem contribuído como uma importante política de fixação dos alunos nos cursos, promovendo o maior interesse pela docência e diminuindo a evasão nos cursos. Isso foi destacado por 45% dos coordenadores institucionais do programa. A fixação dos alunos nos curso de graduação tem sido uma preocupação permanente das políticas públicas do Ministério da Educação, considerando o alto índice de evasão e abandono das IES brasileiras, especialmente, nos cursos de licenciatura. O Pibid, agindo como colaborador nesta fixação, é um importante mecanismo de manutenção das licenciaturas e permanência dos cursos de formação docente. (DEB, 2013, p.56).

Nessa perspectiva, Alves (2002, p. 57) afirma:

A universidade deve ser pensada não como uma instituição onde indivíduos se iniciam em certos conhecimentos constituídos ou preestabelecidos, mas onde são possibilitadas condições para que esses indivíduos consigam uma formação que corresponda a seus interesses, às suas aspirações e também à imagem que eles têm de busca da vida social e de seu papel na sociedade.

Corroboramos com a ideia das citações acima, e destacamos, a partir de um dos objetivos da pesquisa que propunha “Analisar se o PIBID pode ser considerado um programa que influencia a construção da docência dos acadêmicos bolsistas”, que sim, o Programa vem influenciando na construção da docência dos acadêmicos bolsistas. Para consolidarmos isso, trazemos o próximo termo em destaque na questão em estudo:

Formação: qualifica para uma formação de qualidade. (Bolsista B³).

Formação: um maior aprofundamento na formação inicial. (Bolsista B⁶).

Aperfeiçoamento da formação profissional: possibilita que a formação não se limite apenas aos saberes adquiridos durante a graduação. (Bolsista B⁸).

Formação profissional: Pois o PIBID pode auxiliar para esta aquisição de saber, sendo que a finalidade do programa é apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando a aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. Com efeito, o PIBID contribui para a formação ampla do conhecimento, demonstrando a realidade da associação da teoria com a prática. Aprende-se através da nossa mobilização, do nosso reconhecimento como seres reflexivos e construtores da própria conscientização, o professor não é um simples reprodutor, desenvolve o seu conhecimento numa forma dinâmica, inovadora e produtiva para a atuação da práxis. (Bolsista B⁹).

A prática proporcionada pelo Pibid, na formação inicial dos alunos do Curso de Pedagogia, no olhar dos Pibidianos, pode-se destacar, que se tornam momentos de ação e reflexão, a práxis na formação inicial, onde podem (re)construir sua prática no ato de atuar, tornando-se um profissional flexível e ator de sua própria história.

Pode-se dizer ainda, que a constituição do ser docente está vinculada a variadas situações e experiências vividas na formação inicial. E, hoje, dentro da formação inicial de professores, temos diversas práticas pedagógicas, não apenas nos estágios, e neste sentido, reforçamos mais uma vez a importância do Pibid nesta prática.

Conforme Pacheco (2007, p.53),

[...] a formação do professor é o espaço para o desenvolvimento reflexivo da prática pedagógica alicerçada nas dimensões pessoais e profissionais,

tendo o contexto social como pano de fundo para as discussões e elaborações conceituais do dia a dia da atuação docente.

Ainda, com a aprovação da nova Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, evidenciamos a prática pedagógica construída em outros espaços, conforme seu Artigo 3º, inciso VI: “o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.”

Os egressos do Curso, são protagonistas do Pibid. No questionário entregue, na questão: “Escolha três (3) termos que possam traduzir a importância que o PIBID teve para a sua formação e atuação em sala de aula. Explique-os.” O termo que mais foi destacado foi à experiência:

Experiência: com o trabalho desenvolvido na Escola Campo, utilizou-se de maneira integral na ação docente, onde a ação envolvia alunos de ensino médio (magistério) de escola pública, com as mesmas disciplinas trabalhadas; (Bolsista E²).

Experiência: durante a graduação, muitas dúvidas permeiam os alunos sobre a escolha profissional. A experiência que o PIBID me proporcionou na escola me fez compreender, mergulhar a rotina da escola, me envolveu com a formação de professores, com atividades com os alunos, com eventos da escola. A experiência de planejar, avaliar, construir, me fortaleceu enquanto docente. (Bolsista E³).

Experiência: vivenciar situações diferentes, as quais puderam servir como base de ação para muitas outras situações em que o profissional docente precisa tomar decisões, agir. (Bolsista E6).

Autores, como Nóvoa (1992), destacam que a experiência no momento de exercer a docência é um espaço de produção do saber:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participativa, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. (p. 14).

As egressas com suas colocações ressaltam a importância da inserção ainda na graduação dos acadêmicos, para que possam ter esta experiência, desta parte importante da constituição docente. No relato das egressas do Pibid, o sentimento que possuem das vivências que tiveram no ambiente escolar, ao participarem do programa, são de: vivenciar situações, ter a clareza da escolha profissional, o contato com a comunidade escolar: os alunos, familiares, ...

A DEB em seu relatório de gestão afirma:

Tal fato, contribui para que o formando adquira conhecimentos próprios da docência no espaço de sua futura atuação profissional: a escola. Nesse sentido, o Pibid colabora significativamente para que a formação de professores seja potencializada no espaço escolar, trazendo novos elementos para os cursos de licenciatura. (2013, p.56).

Desta forma, afirma-se, novamente, o Pibid, como um programa que potencializa e qualifica as futuras práticas pedagógicas dos seus participantes, futuros professores. Destaca-se que a inserção no ambiente escolar através do programa elucida com a ideia do saber construído ao longo da formação inicial, na interação com os envolvidos, nas trocas de experiências.

É importante salientar que ambas teoria e prática são essenciais para a formação, no entanto defendemos a necessidade de estarem presentes neste momento de inserção na vida acadêmica.

3.2 O Pibid no Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen

Para que possamos refletir acerca da contribuição do Pibid Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, na formação dos futuros docentes pretendemos historiar o Curso, contextualizando-o.

Pesquisadores⁹ relatam em seus estudos o nascimento da Pedagogia. Gatti (2014, p. 252) ao conceder uma entrevista ao Cadernos CENPEC, relata:

Eles foram institucionalizados nos anos de 1930, sob a égide da visão cientificista do século XIX, que fragmenta a ciência. Tínhamos a formação de bacharel e, de repente, descobriu-se que a escola básica começava a ser ampliada, para o que se precisavam de professores. Professores para o chamado primário já existiam – eles vinham das Escolas Normais. Eram poucos, porque não tínhamos educação para todos nesse período. Tínhamos as Escolas Normais, mas não tínhamos professores

⁹ Gatti (2004), Vieira (2012)

especificamente formados para o chamado secundário. Então, agregou-se um ano de disciplinas de educação aos bacharelados, como adendo, e esse formato está até hoje na representação das universidades e faculdades que formam professores.

A inserção do Curso na URI, em estudo ao PPC, teve início no Câmpus de Santo Ângelo, em 1970, deu-se como Extensão da Universidade Federal de Santa Maria. Em 1976, é autorizado o Curso de Pedagogia com Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, para o Câmpus de Erechim. Em 1985, também é autorizado o funcionamento das Habilitações Orientação Educacional e Supervisão Escolar e Administração Escolar, a serem oferecidas no Câmpus de Santo Ângelo.

Atenta às discussões nacionais quanto à necessidade de reformulação no Curso de Pedagogia e a conseqüente necessidade de atuar na formação de docentes – e não apenas especialistas das áreas da Gestão – dá-se início a um processo de discussão. No ano de 1985, década de intensos debates na área educacional, por conta de um processo crescente de abertura democrática, inicia a Habilitação para Magistério das Séries Iniciais concomitante com a Formação para Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º Grau, no Câmpus de Erechim.

Em 1990, no Câmpus de Frederico Westphalen, tem início, atendendo a um pleito regional, a oferta do Curso de Pedagogia nas Habilitações Magistério das Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º Grau.

Com o reconhecimento da Universidade em 1992, a Extensão de São Luiz Gonzaga passa a oferecer as mesmas habilitações mencionadas. Em 1998, o Câmpus de Santiago, já incorporado à URI, implanta o Curso de Pedagogia, na perspectiva, também, de formar profissionais docentes para as Séries Iniciais da Educação Básica e Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau, atual Normal Médio.

Ao profissional de educação e ao pedagogo, em particular, competem buscar, nas diferentes áreas do conhecimento, as ferramentas para analisar, apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época; transformar o conhecimento em saber escolar; construir formas de gestão e organização dos sistemas de ensino; participar como um dos autores da organização de projetos educativos escolares e não escolares que expressam os anseios da sociedade. (PPC do Curso de Pedagogia URI/FW, p. 22, 2014).

Como se descreve, brevemente, a história do Curso de Pedagogia na URI atesta um compromisso de longa data com a formação docente, no qual se depara com a necessidade de atenção às demandas regionais por qualificação do docente para atuar nos primeiros anos da Educação Básica e nas Escolas de Magistério da região.

Desta forma, o Curso de Pedagogia da URI – FW, inicia sua trajetória participando do Programa Pibid no ano de 2010, com o sub-projeto Ensino Médio, que tem como objetivo:

Desencadear ações que possibilitem aos bolsistas desenvolver as habilidades e competências necessárias à formação de professores, através da realização de estágio de iniciação à docência nas disciplinas pedagógicas, buscando conhecer as práticas docentes, as necessidades didáticas e as dificuldades de aprendizagem existentes neste universo educacional. (PACHECO, 2012, p. 294).

Conforme explanado, anteriormente, o programa fundamenta-se na formação acadêmica e nos objetivos do Curso de Pedagogia, possibilitando, desta forma, mais vivências e aplicações teóricas, existindo, assim, uma troca de conhecimentos entre os sujeitos e espaços de forma a contribuir tanto ao saber escolar, como para a formação inicial.

No caderno temático PIBID – URI Pedagogia – Ensino Médio (2013), Pacheco conta:

O início do Programa na universidade veio marcado pelo conhecimento do mesmo por parte das bolsistas e demais envolvidos no projeto, em agosto de 2010, através do estudo e discussão da 1ª parte do subprojeto do Curso de Pedagogia – Ensino Médio, e de uma maior interação quanto à formação docente e sua repercussão no aspecto socioeducacional. Desta forma, leituras de artigos cuja abordagem aportavam a formação docente, tornou-se foco de estudos das bolsistas, que, individualmente elaboraram esquemas de apresentação ao grande grupo. (p.11).

Este primeiro momento do programa na Universidade, foi marcado pelas ações e descobertas desenvolvidas pelas alunas Pacheco (2013, p. 11) afirma, ainda: “O próximo passo, foi estabelecer contato com a escola onde atividades seriam desenvolvidas”.

Hoje, o subprojeto do Curso de Pedagogia está com 22 bolsistas atuantes, vindas de variados semestres e tem seus projetos em duas escolas de Nível Normal:

Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, da cidade de Seberi – RS e do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio, de Palmitinho – RS.

Os bolsistas, desenvolvem e preparam as atividades na URI, com o auxílio das supervisoras e depois vão até a escola campo para aplicar as ações. No subprojeto, vinculado à CAPES, estão descritas algumas ações que são desenvolvidas pelos participantes do Programa:

Ações do Subprojeto

- 1 Diagnóstico da realidade – estrutura física
- 2 Diagnóstico da realidade – proposta pedagógica
- 3 Diagnóstico da realidade – necessidades da escola campo
- 4 Diagnóstico da realidade – relatório
- 5 Diagnóstico da realidade – planejamento das intervenções
- 6 Diagnóstico da realidade – monitoria/observação na sala de aula
- 7 Desenvolvimento das atividades previstas no planejamento – realização de ações
- 8 Desenvolvimento das atividades previstas no planejamento – preparação de materiais
- 9 Desenvolvimento das atividades previstas no planejamento – encontro de estudos
- 10 Desenvolvimento das atividades previstas no planejamento – formação de professores
- 11 Desenvolvimento das atividades previstas no planejamento – pesquisa e aprofundamento teórico
- 12 Desenvolvimento das atividades previstas no planejamento – produção e divulgação do conhecimento
- 13 Desenvolvimento das atividades previstas no planejamento – leitura e produção do conhecimento
- 14 Avaliação do Processo – reuniões
- 15 Avaliação do Processo – produção do conhecimento
- 16 Avaliação do Processo – seminário anual
- 17 Avaliação do Processo – participação em eventos
- 18 Interlocução com a comunidade escolar - Pedagogia
- 19 Acompanhamento dos bolsistas egressos
- 20 Divulgação das ações¹⁰

Para confirmarmos os dados abordados acima, trazemos o questionário aplicado aos Pibidianos, com a questão: “É possível perceber, na sua atuação, a promoção e o aprofundamento da relação entre teoria e prática, fundamentada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas ações propostas pelo programa no âmbito do Curso de Pedagogia da URI? Explique.” O bolsista B¹³ respondeu:

Sim, pois o contato entre teoria e prática vivenciadas enquanto bolsista me fazem refletir acerca do ser professor, as experiências advindas da prática

¹⁰ O documento citado encontra-se em anexo.

são consequência das bases teóricas e leituras científicas realizadas na universidade, todas as atividades realizadas nas escolas campo são devidamente planejadas coordenadas e supervisionadas até a sua execução, contemplando todos os processos que permitem a construção do conhecimento.

Freire (1967) destaca que a formação inicial como parte de uma prática equilibrada e promotora de uma educação libertadora, necessita oferecer o contato entre os acadêmicos e as diferentes realidades educacionais, assim, os mesmos terão experiências diversas, bem como o desenvolvimento de competências para sua formação profissional.

Conforme Pacheco (2007, p.53):

[...] a formação do professor é o espaço para o desenvolvimento reflexivo da prática pedagógica alicerçada nas dimensões pessoais e profissionais, tendo o contexto social como pano de fundo para as discussões e elaborações conceituais do dia a dia da atuação docente.

Condizente ao referido acima, pode-se reforçar a ideia de que a formação dos futuros professores com o Pibid, tem-se tornado momentos importantes dentro da formação inicial, pois as práticas pedagógicas não se dão apenas no período do estágio dos acadêmicos.

Sim, a teoria compreendida na Universidade é consolidada na escola campo, por intermédio das práticas executadas, sendo que para melhor performance destas, o licenciando busca subsídios para melhor executar as tarefas que se propõe a fazer, diante disso nasce a pesquisa. Dessa forma, pode-se afirmar que o PIBID sim, está construindo um novo perfil docente, na medida em que contextualiza o ensino, a pesquisa e a extensão. (Bolsista B¹)

Ainda, quando o relato do bolsista nos faz refletir sobre o perfil docente, com que o programa vem auxiliando na construção, juntamente com o perfil do Curso, nesse sentido, através das ideias de Pimenta e Lima compreendemos que:

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. (2006, p.20).

Para o enriquecimento da pesquisa, trazemos o relato de um egresso do Curso em estudo, ex-bolsista do Programa, ao responder a seguinte questão: “Na sua opinião, o PIBID tem proporcionado espaço para a aproximação, ainda na graduação, da teoria e da prática com as atividades desenvolvidas? Como?”. O mesmo responde:

Com toda a certeza. A prática só é possível no chão da escola, na sala de aula, na vivência diária com todos os atores e situações do contexto escolar. O contato com os alunos, professores, pais e principalmente com o planejamento é o que de fato embasa nosso conhecimento teórico e nos faz compreender a realidade escolar. Esta aproximação foi exatamente o que o PIBID me proporcionou durante a graduação. (Egresso E³).

O relato de um egresso faz com que se concretize a importância do Programa para a formação nos Cursos de Licenciatura, pois este, já está atuando como um profissional da educação e sua fala comprova que seu crescimento no Curso se deu através dos variados meios.

Tem-se a certeza de que a formação do futuro profissional da educação só se dá no âmbito de uma formação ativa, concreta e de autonomia do sujeito, em que este possa experimentar as diferentes formas de atuação.

Já, para os coordenadores da área do Programa no Curso, ao serem questionados sobre: “Na sua opinião, o PIBID tem proporcionado espaço para a aproximação, ainda na graduação, da teoria e da prática com as atividades desenvolvidas? Como?” A coordenadora C¹ responde afirmando as atividades que as alunas desenvolvem:

O projeto prevê que a aluna faça monitoria na sala de aula, então, além de ela observar o cotidiano da sala de aula do professor, ela também intervém, então ela faz, como se preparasse um plano de aula para aplicar. Então, geralmente o professor dá um conteúdo pra eles prepararem, eles têm orientação nossa na Universidade e também dos professores supervisores e depois eles aplicam lá na sala de aula. Quando elas aplicam o conteúdo o professor fica junto, acompanha elas. É como se elas dinamizassem algumas atividades. Como, por exemplo: o professor vai trabalhar com o conteúdo sobre ética dentro da disciplina de filosofia e elas vão levar um texto para dialogar, para dinamizar ou vão fazer uma atividade direcionada sobre. Tudo depende também do nível do aluno, porque nós temos alunos que são bolsistas desde o primeiro semestre e tem alunos que estão no oitavo semestre, então, alguns já tiveram as disciplinas que eles estão monitorando e outros não. Então àqueles que ainda não tiveram a disciplina, às vezes se torna um pouquinho mais complexo de eles prepararem o material pra aplicar. Eles precisam estudar para isso. O que acontece, quando for o momento de eles participarem da aula na

Universidade daquela disciplina eles já trazem essa bagagem para a sala de aula.

Mais uma vez a fala da coordenadora C¹ revela a articulação que o programa desenvolve com os sujeitos envolvidos e esclarece sobre a forma como são desenvolvidas as atividades. Segundo Veiga (2002, p. 83-84):

Unicidade entre teoria e prática. Isso significa que a relação teoria/prática perpassa todo o processo de formação e não apenas a prática de ensino em uma visão finalística. A formação tem como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e interação na prática social e especificamente na prática pedagógica.

O Pibid do Curso de Pedagogia vem somando para esta formação nos graduandos bolsistas, aliando teoria e prática. Ainda, ao serem questionadas para que: “Escolha cinco (5) termos que possam traduzir a importância do PIBID para a formação dos futuros professores com qualidade. Explique-os.”, obtivemos a seguinte resposta:

Bom, primeiro acho que teríamos a formação desse acesso, a promoção, promover o acesso à licenciatura, acho que é importante, outro termo importante do Pibid é a qualificação que ele almeja, o tipo de professor que ele almeja formar, a interação escola campo e Universidade, não em forma de extensão, mas de interação,. Essa dinâmica de estar lá e estar aqui não sobrepondo nem um nem o outro. A pesquisa desde o início da formação do professor então a construção de artigos, a participação de eventos, a abertura que se dá ao início dá pesquisa, e a questão que eu volto a dizer, a teoria e prática junto acho que isso define, que eles façam desde o início. (Coordenadora C²)

As palavras escolhidas e explicadas pela coordenadora para traduzir a importância do Pibid para a formação dos futuros professores com qualidade, foram: formação, promoção, qualificação, interação e pesquisa.

Para Gonçalves (1995):

[...] uma relação dialéctica com o meio, que inegavelmente, condiciona o fluir da sua carreira, no sentido de que um processo de equilíbrio se estabeleça entre ambos; deverá, ainda, preparar e facultar uma maior aproximação dos professores às crianças, numa articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, e como ponto para um autêntico saber ser (p. 168)

É nesse viés que o Programa estudado oferece ao acadêmico bolsista a oportunidade de estabelecer e fortalecer conexões mais concretas entre os saberes. Desta forma, o futuro profissional estará engajado neste processo escolar ainda na sua formação.

A partir dos estudos teóricos e dos dados encontrados na pesquisa o Pibid do Curso de Pedagogia da URI – FW, tem sido um indutor de qualidade como uma política de incentivo docente. Ainda, o programa tem apresentado reflexões e ações pertinentes à prática docente. Tem-se a certeza que estas têm gerado, por si sós, uma formação inicial de qualidade aos participantes, bem como tem sido o papel de instigador e incentivador da formação continuada.

4. O PIBID NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. (Tardif, p.16, 2002).

Para que os saberes docentes possam ser construídos, em uma escola, ou mesmo de uma sala de aula é necessário que as políticas de formação e de educação sejam coerentes e possibilitem esse processo, servindo assim como apoio e sustentação de uma qualidade de ensino.

Por esse entendimento, SCALCON pondera:

Diante desse processo de mudanças, temos a educação mais uma vez assumindo o estatuto de “tudo”, num momento em que a ela é delegada a tarefa de formar homens e mulheres para uma nova vida, agora numa nova ordem, a partir de algumas competências, para o mundo do trabalho. (SCALCON, 2005, p.19).

Devido às mudanças políticas, neste milênio, e outras mudanças que aconteceram, mundialmente, ocorreram, também, mudanças no âmbito educacional. A comunidade escolar tem a função, mais do que nunca, de educar para o trabalho e muito mais do que isso, educar, também, para a vida e para fatos que acontecem no dia a dia do aluno.

Shiroma (2011, p.07) elucida:

O conceito de política encadeou-se, assim, ao poder do Estado - ou sociedade política - em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras.

As políticas educacionais ou políticas de formação têm um enorme compromisso na sociedade que é de “elaborar e reelaborar a vida humana” (SHIROMA, 2011), ou seja, a educação parte do aluno, o contexto e o cotidiano em que o aluno é e está inserido faz parte de uma política adequada. Assim, as Políticas

educacionais são compostas por uma série de medidas anteriormente planejadas colocadas em prática por um governo, seja estadual ou municipal. Ela cria acessórios importantes para elevar a educação no meio da sociedade local, como a criação de escolas e melhorias no ensino.

Desde 1980, as políticas educacionais têm tido um olhar com maior sentido, passaram a ser discutidas e amplamente estudadas. Em nosso país, principalmente nos últimos vinte anos, aproximadamente, tem tido propostas mais concretas, pode-se ver pelos modelos de avaliação, de gestão, avaliação do desempenho docente. No entanto, não basta.

Uma das importantes políticas que deve ser mantida e incentivada é da formação continuada e da formação em Instituições de ensino com qualidade. De nada adianta apenas o profissional ter um diploma nas mãos, é necessário que ele tenha competência, não basta apenas fazer, é necessário, segundo RIOS (2005), saber fazer bem feito o que faz. E mais, é necessário que se goste e se tenha amor pela profissão.

No nosso país, as políticas voltadas à formação do professor, tiveram maior impacto a partir do advento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional) nº 9394/96, quando ocorrem as reformas no ensino, que não são anunciadas mas que se concretizam através de Decretos, Pareceres, Resoluções...

As questões que movimentam a luta pela formação docente, serviram como pano de fundo da criação do Decreto 6755/2009, documento, através do qual fica instituída a Política Nacional de Formação de Professores, marco importante no processo de reconstrução da profissão de professor. Esse sonho da concretização de uma política nacional que orientasse a formação dos professores já havia sido acalentado por Anísio Teixeira, nos anos em que esteve liderando o INEP, quando propunha, conforme expressa Mendonça (1997), uma política, a um só tempo, nacional, porque empenhava, através do INEP, o próprio Ministério da Educação - a quem se atribuía a "assessoria técnica" e o necessário respaldo financeiro - e regional, pois buscava adaptar-se às características e necessidades de cada região, através da rede constituída pelos centros regionais de pesquisa e de treinamento de professores.

Essa proposta se expressava em três âmbitos de atuação do INEP: as publicações dirigidas aos professores, tanto de textos didáticos, quanto de livros voltados para a análise e interpretação dos problemas brasileiros, com ênfase no

conhecimento da situação educacional; as escolas e classes experimentais, também organizadas como espaços de formação, e os cursos, propriamente ditos, para a qualificação de professores e especialistas. Essas prerrogativas que, se continuadas, teriam representado, certamente, um grande avanço no campo da formação docente, constituem-se, nos dias de hoje, em problemas não resolvidos e tão atuais que continuam, de certa forma, no centro da política nacional apresentada aos educadores por força de Decreto Presidencial, no ano de 2009.

Esse decreto deu abertura à criação da Política Nacional de Formação Docente que tem a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Com isso, almeja-se uma maior qualidade dos profissionais de cada área, bem como elevar a qualidade da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciatura e inserir os futuros professores no cotidiano das escolas da rede pública de educação. Assim, com essa integração entre instituições de ensino superior e educação básica, a escola acaba se tornando protagonista nos processos de formação dos estudantes de licenciatura e os professores experientes podem atuar como coformadores desses futuros docentes, além do que, espera-se elevar os índices da educação básica encontrados hoje no Brasil.

Da mesma forma o Parecer 09/2001 institui as práticas de ensino como componente curricular e esta não dá conta da formação e de, efetivamente, construir a relação entre teoria e prática.

No âmbito das políticas, o Parecer 09/2001 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, embora tenha trabalhado a prática como componente curricular, não teve efetividade no desenvolvimento dos currículos, pois a prática, em muitos casos, foi inserida nas disciplinas, não sendo objeto real de atividade junto às escolas.

O Pibid acabou sendo uma alternativa à formação, ampliando a carga horária de estudos teórico-prático dos alunos, tendo eles mais um turno na Universidade, no caso dos Cursos noturnos, como o analisado. Considera-se de grande valia a contribuição dos atuais bolsistas para enriquecer o trabalho.

Ao ser aplicado o questionário aos alunos do Curso de Pedagogia, atuais bolsistas do Pibid, a questão: “Na sua visão de bolsista, o Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, enquanto política de formação docente está, de fato, contribuindo com a valorização e com a sua qualificação, enquanto futuro professor? Justifique.”, obtivemos a seguinte resposta do bolsista B¹:

Com certeza, pois este vem possibilitando a mim, enquanto futuro profissional da educação a inserção no contexto escolar, facilitando e auxiliando na construção de um perfil docente diversificado, na medida em que concilia a teoria aprendida em sala de aula, executada na prática vivenciada no Programa. Posso dizer que para nós, o PIBID é uma espécie de “laboratório educacional”, que facilita a análise e compreensão da realidade escolar.

Nesta colocação, percebe-se a valorização expressa na fala do bolsista sobre o programa enquanto política de formação docente, inserindo-o na escola campo. O referido bolsista ainda relata na sua fala a importância de sua participação no Pibid uma vez que esse auxilia na construção do seu perfil quanto futuro profissional da educação:

No relatório da DEB (2013, p.29), afirma-se:

O processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o Pibid é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. Assim, o programa considera como eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos de licenciatura - , o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior.

A contribuição do relatório, faz com que tenhamos maior clareza quando se defende a permanência do Programa para que este possa, sim, aprimorar e provocar a melhor formação dos futuros professores.

Sabe-se que o aprendizado dos acadêmicos perpassa o que é vivido em sala de aula, como destaca o bolsista B¹⁰:

Qualquer contato nosso com a prática durante a graduação nos enriquece de experiência, as principais atividades que realizamos como planejamentos e observações nos mostram a realidade da vivência em sala de aula, com esse contato adquirimos mais confiança e cada vez mais nos assegura da nossa escolha a profissão. As atividades que nos são propostas nos desafiam, a buscar, a querer conhecer e dominar um referente assunto, logo adquirimos muito mais conhecimento prático na nossa bagagem.

Contribuindo com o entendimento dos acadêmicos bolsistas, evocamos Imbernón que aborda a formação permanente a partir de cinco grandes eixos ou linhas, que são:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção [...].
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais [...].
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. (2011, p. 50-51).

Corroborar-se com a ideia do autor, uma vez que, os bolsistas expressam em suas falas que o programa é significativo para a formação docente, na qualificação do processo de formação, trocas de experiências entre os envolvidos no processo.

Já na entrevista semiestruturada com as coordenadoras de área do Pibid do Curso de Pedagogia da URI-FW, ao serem questionadas sobre: “Na sua visão de Coordenador, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, enquanto política de formação docente, está de fato, contribuindo com a valorização e com a qualificação dos futuros professores da Educação Básica? Por quê?”, obtivemos a seguinte colocação da Coordenadora C¹:

Entendendo a política como uma política que tem os momentos de organização, de discussão, de disseminação dessa informação e também de prática de implantação, o ciclo de políticas, entendendo essa questão da política eu penso que esta muito centrada em como é desenvolvida, quem são as pessoas que colocam em prática essa política. Se nós analisarmos a política por si só, os objetivos dela, a forma como ela deve ser implantada, a forma como ela deve ser conduzida, ela é excelente, perfeita, não existe melhor. Tudo vai depender de como as pessoas desenvolvem essa atividade. Então para fazer uma avaliação da política em si eu diria ela é ótima, excelente e faz com que aconteça essa valorização da formação docente como nós desenvolvemos na URI, Pedagogia, também considero que nós estejamos desenvolvendo muito bem porque nós percebemos a evolução dos alunos, a evolução na escola, a melhora da atividade delas no próprio Curso de Pedagogia e na vida profissional, então nós acompanhamos isso é excelente.

A fala de uma das Coordenadoras nos revela alguns aspectos interessantes, dos quais, em primeiro lugar, nos deparamos com respostas provindas de quem acompanhou o processo de construção do Pibid no Curso, desde seu início. A mesma afirma que sim, que as políticas de incentivo e valorização docente como o Pibid, estão, contribuindo com a formação dos futuros educadores da educação

básica, mas salienta que tudo depende de como o projeto é gerido pelas Instituições.

Sabe-se que os envolvidos no programa têm seus papéis fundamentais para que este ocorra de forma correta e que possa explanar a formação inicial de seus participantes.

Ainda, quando os coordenadores de área são questionados sobre: “No contexto da Política Nacional de Formação de Professores, como você avalia o Pibid no que se refere à possibilidade de melhorar a busca pelas licenciaturas? De que forma?”, obtivemos a seguinte resposta:

Nesse sentido, o que a gente vê, na nossa região é que nós ainda temos muitas pessoas que têm no seu sangue, na sua essência, no seu sonho a docência. Por um tempo, sem alguns incentivos governamentais as pessoas não tinham condições. Hoje eu penso que: o Pibid é fundamental para termos salas de aula com 25, 26 alunos, se não fosse ele, talvez não teríamos esta quantidade. [...] Elas estarem vivendo, e a docência tem que ser vivência, porque você trabalha o dia todo em um outro local e só à noite (no nosso caso é noturno), vir viver a docência fica muito distante, então o Pibid faz isso, ele consegue oportunizar às pessoas a ter essa vivência da docência durante o dia e a análise dessa vivência no outro período. Então, o Pibid hoje busca melhorar, e ele tem melhorado, tem conseguido atingir o objetivo do Programa. (Coordenadora C²)

As falas das coordenadoras institucionais demonstram que na construção da formação inicial, o Programa tem sido de grande valia, principalmente para o retorno dos alunos às licenciaturas. Estas estão mais próximas dos planejamentos das alunas, podendo auxiliá-las nas necessidades e dúvidas que surgem no decorrer do processo.

A coordenadora ainda destaca que esta vivência no turno inverso da aula no Ensino Superior enriquece também a forma das alunas atuarem em sala de aula. Estas têm leituras mais apuradas, estão envolvidas em outras atividades que possibilitam o crescimento intelectual:

As(os) meninas(os) que estão no Pibid, têm alguns dos mesmos que já iniciaram no terceiro semestre, e hoje estão no quinto, sexto e alguns já formadas(o), então o que aconteceu: elas se fizeram professoras, quando chegou o momento do estágio elas já eram professoras, porque já eram conhecidas na escola, já tinham afinidades com os alunos, já tinham o querer, já tinham um pensamento, já tinham a noção do planejamento. Então o diferencial é muito grande sem contar nas ações que a gente pode contar com elas para a pesquisa, para grupos de estudo, porque elas já têm esse trabalho todo. (Coordenadora C²)

Destaca-se, mais uma vez que o programa apresenta inúmeras possibilidades de potencializar a ação docente dos professores em formação inicial e, também, na formação contínua. Reforça-se essa ideia que

[...] a qualificação docente não pode acontecer dissociada da relação teoria e prática. Sendo assim, na perspectiva do Pibid, é possível evidenciarmos que essa relação vem sendo possibilitada, uma vez que, ao inseri-las nas escolas, por um período de tempo superior ao usualmente previsto no currículo, há um sensível aumento da experiência que no futuro ajudará na sala de aula. (CANAN, 2012, p. 37).

Para a autora, o programa vem ao encontro da teoria vinculada a prática, permitindo experiências numerosas desde o início da graduação, em inúmeras atividades citadas também pela coordenadora C².

No relatório da DEB (2013), ao ser avaliado o programa, através dos relatórios anuais dos projetos, do ponto de vista das Licenciaturas, temos os seguintes pontos destacados:

- 1) Do ponto de vista das licenciaturas:
 - a) diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura;
 - b) integração entre teoria e prática, ação e reflexão;
 - c) aproximação entre instituições de ensino superior – IESs e escolas públicas de educação básica;
 - d) valorização das licenciaturas na comunidade acadêmica e científica;
 - e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
 - f) revisão de currículos das licenciaturas;
 - g) inserção de novas metodologias e tecnologias educacionais na formação de docentes;
 - h) sinergia com o Prodocência, Observatório da Educação, Parfor e outros programas que valorizam a formação e o exercício da docência;
 - i) realização de eventos interdisciplinares para aprimoramento das licenciaturas;
 - j) realização de eventos entre Pibid, envolvendo instituições do estado, região, áreas afins.

Analisando, os documentos estudados e fazendo a análise dos dados, observa-se que o Pibid como uma política de incentivo à formação docente, está cumprindo com os objetivos, procurando qualificar os Cursos, os professores formadores, os acadêmicos e, também, os profissionais que atuam nas escolas campo, articulando, desta forma, a formação inicial com a continuada.

Sabe-se que toda a política educacional precisa ser vista conforme sua realidade. Boneti (2006, p. 71) esclarece:

As políticas públicas, desde a etapa de idealização até a sua operacionalidade, envolvem pessoas e instituições de diferentes níveis, do global ao local, do presidente do FMI à diretora de uma escola primária na periferia de uma cidade, por exemplo. São intelectuais, burocratas, administradores, etc., que, cada um em sua instância, entram em contato com uma determinada fase das políticas públicas, inserindo nestas um pouco de si, da instituição que representam ou do seu comprometimento com os grupos sociais diversos.

Portanto, embasadas pelos pressupostos teóricos e a coleta de dados expostos no decorrer deste capítulo, compreendemos o Programa Pibid como uma política de incentivo à formação docente capaz de auxiliar na modificação de uma realidade, de um espaço, capaz de articular saberes e experiências.

Para elucidar o já exposto, questionamos os egressos do programa e do Curso com a questão: “Na condição de egresso do PIBID, você acredita que através desse programa a Universidade, juntamente com a Escola Campo, está auxiliando na formação dos futuros docentes da Educação Básica e a valorização pelos Cursos de Licenciatura? Por quê?”, destacam em suas contribuições:

Sim. Primeiramente porque está aproximando dois lócus de formação: ensino superior (universidade) e educação básica (escola campo). Este contato inicial remove muitos pré-conceitos didáticos e possibilita ao licenciando experienciar e conhecer muito antes do estágio curricular obrigatório a rotina, o contexto da sala de aula, das reuniões, dos planejamentos, do ambiente escolar. Em segundo lugar, ao oportunizar uma prática diferenciada para quem será futuro docente, está-se investindo nesta formação, agregando conhecimentos para que este aluno possa ter mais condições de lidar com situações adversas em contexto escolar. Ao pensar na formação docente sob a ótica de valoração cognitiva do licenciando, de possibilitar espaços para aliar teoria e prática, de (re)estabelecer novas formas, métodos de ensino indiretamente está sendo promovida a valorização deste profissional. Valorizar, do latim, *valere*, ser forte. Valorizar o profissional da educação é possibilitar-lhe ser forte em sua profissão, possibilitar-lhe conhecimentos. (Egresso E⁶).

Os elementos que emergiram na análise dos dados desta questão, foram já debatidos anteriormente, mas considera-se de grande valia trazê-los novamente, com a ideia de uma egressa do Curso, que vem a somar na concretização dos objetivos da pesquisa, de apontar o Pibid como uma política de formação docente e como um indutor de qualidade no Curso em estudo.

Como a egressa E⁶ elucidada, a aproximação entre a Universidade e a Escola Básica propicia uma quebra de pré-conceitos, muitas vezes estabelecidos pela sociedade e, também, às vezes, pela imaturidade da escolha do Curso Superior. O estudo desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas reforça esta ideia:

O distanciamento entre os espaços de formação e de trabalho deve constituir fator de grande preocupação entre os responsáveis pela formação dos professores, pois a escola é o espaço estruturante da atividade docente. (2014 p.14).

Desta forma, o Pibid Pedagogia da URI-FW, apresenta-se como um espaço com potencial para a formação docente inicial com qualidade, na medida em que proporciona esta troca de experiências e faz com que os participantes tenham este “laboratório” de ensino, que são as experiências nas escolas públicas, ainda nos bancos universitários, confrontando-os com as teorias debatidas e estudadas em sala de aula, realizando o elo entre teoria e prática, tão essencial para a formação.

5. QUALIDADE: O QUE É ISSO?

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-pedagógico. (RIOS, 2006, p.64).

Qualidade¹¹ não é um termo fácil de definir, como Rios aponta acima é um termo “[...] é totalizante, abrangente, multidimensional.” O conceito é relativo ao que for aplicado.

Para tanto, o ponto essencial deste capítulo será a descrição da qualidade tomando como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Para Demo (1994, p.32): “[...] a qualidade não se capta observando-a, mas vivenciando.” Nesse sentido, aborda-se abaixo o Art. 3º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

A escolha deste artigo das Diretrizes para construirmos o parâmetro de qualidade nesta dissertação, deve-se ao fato dele corroborar com a idéia de que ao Pedagogo(a) é essencial o conhecimento do ambiente escolar, tendo a função

¹¹ A discussão da qualidade na educação envolve um conjunto de construções que não puderam ser incorporadas a este trabalho, mas que serão oportunizados em trabalhos.

importantíssima da educação para e na cidadania, a pesquisa no sentido de ampliação de resultados e buscas incessantes na área educacional e por fim e não menos importante a participação nos processos e organização de sistemas e instituições de ensino. Essas questões: conhecimento do ambiente escolar, pesquisa e participação na gestão de processos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino, serão os termos balizadores do nosso entendimento sobre o que seja qualidade no Curso de Pedagogia em estudo.

Através deles, podemos indicar que a formação adequada, resulta de um processo de qualificação do ensino construído na Universidade e no Curso onde o sujeito busca sua formação.

Neste sentido, Demo afirma:

Qualidade é estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais que produtivo; lúdico, mais que eficiente; sábio, mais que científico. Diz respeito ao mundo tão tênue quanto vital da felicidade. Não se é feliz sem a esfera do ter, mas é principalmente uma questão de ser. Não é a conquista de uma mina de ouro que nos faria ricos, mas sobre tudo a conquista de nossas potencialidades próprias, de nossa capacidade de autodeterminação, do espaço de criação. É o exercício da competência política. (1994, p. 26).

Nesse viés, pode-se destacar a relação que a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem, tidos no Ensino Superior, refletem na futura atuação dos acadêmicos, uma vez que estes precisam estar preparados para as diferentes realidades. Libâneo reflete sobre a seguinte perspectiva:

Há estreita relação entre a qualidade de ensino na universidade e o trabalho docente realizado em sala de aula. A premissa é muito simples: o núcleo de uma instituição universitária é a qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem que, alimentados pela pesquisa, promovem melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Ou seja, a universidade existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidade e habilidades; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. É para isso que são formulados os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação. (2009, p. 01).

É importante destacar que a qualidade universitária só terá êxito se a estrutura do Curso proporcionar isto, de diversas formas, em diversas ações, tais como: pesquisas, aulas práticas diferenciadas, professores capacitados, participação em programas governamentais, entre outros. E ainda, para que isso ocorra é preciso que o projeto pedagógico e seus planos de ensino estejam

condizentes com a realidade e a necessidade de seus alunos. Como destaca Libâneo:

Com efeito, os objetivos da instituição e dos cursos concretizam-se no currículo que, por sua vez, é efetivado por meio das atividades de ensino, visando atingir resultados em termos de qualidade cognitiva, operativa e social das aprendizagens. O conjunto currículo-ensino constitui, pois, os meios mais diretos para se atingir o que é nuclear na escola, a aprendizagem dos alunos, com base nos objetivos. Precisamente para tornar esse núcleo mais eficaz, existe outro conjunto de meios que são as atividades de planejamento (incluindo o projeto pedagógico-curricular e os planos de ensino), de organização e gestão, e de avaliação, sendo que as práticas de organização e gestão põem em prática o planejamento. (2009, p. 01).

Entende-se que a qualidade em um Curso de Graduação estará sendo desenvolvida no momento em que o acadêmico for desafiado, através do currículo proposto pela IES no Curso, a desenvolver a cognição operativa e social da aprendizagem. Considerando que para que ocorra a desenvoltura destes, são oferecidas e desenvolvidas nos Cursos atividades conforme o PPC e sua organização.

Nessa perspectiva, é importante destacar o quanto a qualidade de ensino influencia na formação profissional, uma vez que se entende que ao sair da universidade o aluno está “apto” a desenvolver suas atividades como cidadão e profissional de sua área específica. É preciso lembrar, conforme Libâneo (2009) “... é preciso considerar o tripé que dá sustentação à universidade: ensino, pesquisa, extensão.” Cunha corrobora com a ideia afirmando:

Ensino superior de qualidade tem como pressuposto que a produção do conhecimento se faz também pelo ensino. (...) Se a pesquisa dá enorme contribuição à formulação de novos parâmetros científicos, a produção do conhecimento pelo ensino, antes de produtos científicos, alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz. (1997, p. 91).

A contribuição de Cunha faz com que tenhamos nos Cursos um momento de reflexão, pois para que seja desenvolvida a qualidade em cada um é necessário oferecer-lhes os meios, ou seja, introduzir, gerar polêmicas, instigar... e deixar o aluno refletir, agir, ter trocas de experiências, tomar decisões. Para que isso aconteça, é imprescindível que este professor mediador esteja preparado em sua formação universitária.

Dentre as atividades que envolvem a qualidade, destaca-se ainda, que o item está presente também no 3º e 6º objetivo do Programa em estudo:

III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (DECRETO Nº 7.219, 2010).

Mantovani (2014, p. 46) define qualidade como:

Expressar adequadamente o conceito de qualidade da educação é problema complexo, porquanto alguns dos aspectos básicos, relativos ao tema, comportam simultaneamente não apenas a semântica e a definição, senão também emoções e crenças, tanto quanto perspectivas e valores. A qualidade é difícil não somente na educação. Definir-la é tarefa difícil em qualquer área.

Desta forma, entende-se ainda que qualidade vai além de seu significado, sendo esta entendida conforme as crenças de cada indivíduo. Morosini (2009, p. 165) diz que: “A concepção de qualidade não é clara e está relacionada a quem ela é dirigida e por quem ela é definida.” Sendo assim, torna-se um termo polissêmico, não neutro, refletindo cada indivíduo e sua realidade.

Em nosso questionário, esta foi uma abordagem que trouxe importantes reflexões: “Para você o que é um ensino de qualidade?”

No meu entender ensino de qualidade requer muito mais que estruturas físicas adequadas nas escolas, ou até mesmo materiais para desenvolver uma aula, a qualidade que o ensino requer vem principalmente do educador, que precisa estar preparado para assumir sua turma, sendo conhecedor de métodos e dinâmicas que tornem sua aula um ambiente prazeroso em que os alunos descubram que aprender é algo bom, quando é trabalhado de maneira inovadora. Nesse sentido destaca-se a importância de os professores terem uma formação inicial bem fundamentada e uma formação continuada que possa atender as suas necessidades. (Bolsista B¹³).

A fala do bolsista denota sua maturidade em não ver apenas a qualidade como único e exclusivo adjetivo do professor, esta na educação deve ser um conjunto de prioridades: materiais adequados, estruturas físicas, ou seja, condições de trabalho adequadas para a boa formação. Outro fato, de suma importância, é a

formação do professor desde sua formação inicial. Imbernón (2001) elucida ao refletir sobre a formação com qualidade como essencial, mas não única:

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda de mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a formação na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. (p. 43-44).

Veiga (2002, p. 90) reforça que é preciso ter nas escolas movimentos de reflexão do que acontece e preparar os docentes para gestar novas alternativas para o funcionamento das escolas e ainda, ter olhar crítico sobre as políticas para a educação.

Na sequência da análise dos dados, ao responderem à questão: “O Pibid contribui com a qualidade na educação? De que forma?”, os bolsistas destacam:

Sim. Através das observações realizadas nas disciplinas escolhidas e intervenções na escola campo, oportunizando conhecer a realidade escolar, formação docente. (Bolsista B³).

Através das intervenções com os alunos nas escolas campo, podemos formar práticas de ensino que aprimorem nossa formação, proporcionando conhecimentos únicos, dando oportunidade de conhecer ainda mais a realidade escolar. (Bolsista B⁶).

Das respostas trazidas para a análise, destacamos, que todas falam nas intervenções que realizam nas escolas e da preparação necessária para que esta intervenção seja feita.

Com pesquisas, leituras e a prática na escola campo, pois além de incentivar os estudantes a seguir esta carreira, os leva a buscar crescer e interagir na escola, formando profissionais melhores e preparados para lidar na sociedade de hoje. (Bolsista B¹²).

Sim, o PIBID contribui no sentido em que possibilita aos acadêmicos a construção de sua identidade docente, sendo possível agregar valores a sua formação, experiências que lhe oportunizarão diferencial em sua trajetória docente. (Bolsista B¹³).

O Programa, como já mencionado, tem como principal objetivo, o incentivo à docência e a articulação com as escolas de educação básica. Pode-se destacar que com a inserção dos alunos Pibidianos da URI – FW, nas escolas, estas estão enxergando o Programa para o além do simples incentivo à docência, mas como uma possibilidade de compreender e entender a profissão na qual estão sendo

preparados como profissionais. No relatório feito pela Fundação Carlos Chagas sobre o Pibid, destacamos:

Porque buscar aproximação entre as instituições formativas e o campo de trabalho? O propósito dessa busca é muito claro e bem definido: criar condições para um processo de formação que colabore com o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que estes possam contribuir com uma educação de qualidade voltada às crianças e jovens que frequentam a escola. (Relatório Fundação Carlos Chagas, 2014, p. 15)

Quando se fala em profissionalismo/profissão, a fala das egressas do programa e do Curso que já estão atuando na profissão professor, é carregada de significados e sentidos.

A questão: “Quando se fala em qualidade da educação, o PIBID pode ser considerado um eixo para a mesma? Explique.”

Penso que quando falamos em qualidade devemos pensar ao que essa palavra nos remete. Ela pode transmitir diferentes significados e muitos podem ser subjetivos. Em relação ao PIBID, e a minha experiência no programa, penso que é um caminho à qualidade da educação, sim. Para isso, é fundamental realizar todas as atividades com responsabilidade e compromisso. Pois, quando os acadêmicos chegam à escola, além de levar a identidade do PIBID, representam o seu Curso de Licenciatura e, principalmente, a Universidade. Desde a formação inicial é de grande valia que os “Pibidianos” saibam da seriedade do Programa e da importância de buscar condições melhores para a profissão docente e, conseqüentemente, à qualidade do processo de ensino e aprendizagem. (Egresso E⁵).

Os Pibidianos relatam que a participação no Programa trouxe sim, uma melhor qualidade para sua formação e para que mobilizassem, ainda mais, saberes e experiências quanto ao exercício da sua docência. O relato de uma bolsista, reforça que não foram apenas estes benefícios que tornam o programa como um eixo para a qualidade na educação:

O PIBID é o ponto principal para a boa qualificação de futuros professores, através do mesmo, se tem a oportunidade de compreender de forma mais ampla o papel do professor e a teoria, a qual é a base de toda prática, além de estar preparado para atuar, pois o contato entre Universidade e Escola Campo esclarece dúvidas do cotidiano escolar. Vale ressaltar, que há possibilidade de apresentar os trabalhos desenvolvidos quanto bolsista em diversas universidades, essa troca de ideias e experiências favorece o bolsista, com intuito de consolidar as aprendizagens. (Egresso E²).

A ideia trazida aqui, volta-se ao saber científico, à pesquisa, ao conhecimento das escolas e dos ambientes encontrados nelas, à gestão do grupo, às trocas de

experiências até mesmo com bolsistas de outras Instituições em eventos, congressos, entre outros. Segundo Veiga:

A contribuição da pesquisa para a formação inicial é dar oportunidade aos futuros mestres para uma sólida base de conhecimentos constituída pelo estudo e pela análise crítica das práticas pedagógicas. A pesquisa vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho pedagógico possibilita o diálogo com os referenciais teóricos do currículo, na forma de articulação teoria-prática. A pesquisa é, portanto, um princípio formativo. (2002, p.87).

Constatou-se na análise dos dados da pesquisa a ideia de que aluno está sendo formado, quando participante do Programa Pibid, por ser um aluno participativo, dinâmico, com autonomia, reflexivo, crítico, entre outras tantas.

A perspectiva de estudo sobre a qualidade docente, gerou, na análise dos dados, a conclusão da complexidade da formação docente de futuros professores. Nos dados da pesquisa, foram encontrados elementos que permitem compreender a formação inicial através do programa em estudo, afinando ainda mais uma vez sua positividade em ser implementado como uma política permanente de incentivo à formação docente.

Não se defende aqui apenas este meio de qualificação à formação inicial, mas ações como esta motivam para que a aproximação entre escolas básicas e Universidades seja fortalecida, articulando os saberes científicos, teóricos com os saberes da experiência.

5.1 Qualidade no Ensino Superior X teoria e prática

(...) que o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulando com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta do recado”, em seu trabalho. (RIOS, 2005, p. 47)

A educação é um instrumento importante de transformação social que deve ter como um de seus objetivos o desenvolvimento de seres humanos aptos a viver e conviver na vida em sociedade. A educação, que vai além dos conceitos éticos para a abordagem das buscas pelos fundamentos da própria existência e significado da vida, enquanto seres humanos que estão inseridos num meio e que desempenham papéis como educador, educando e como cidadão, pode contribuir,

significativamente, com o planejamento e a organização da vida de cada um, contemplando-a em seu todo. Como diz Rios (2005, p.49):

A qualidade da educação tem sido constantemente prejudicada por educadores preocupados em “fazer bem”, sem questionar criticamente sua ação. Ou pela consideração da prática educativa apenas na dimensão moral, ou na visão equivocada de um compromisso que se sustenta na afetividade, na responsabilidade.

Este é um dentre os motivos pelo qual o educador deve, ser um incansável pesquisador. Para isso, torna-se essencial a boa prática e o conhecimento da teoria. Para o educador saber e conhecer a sua atuação em sala de aula é necessário ter uma boa formação teórica e prática em uma instituição de ensino que ofereça ensino de qualidade.

É baseada nestas experiências que a Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”, promulga que o professor seja um pesquisador constante em suas práticas de ensino, bem como deve estar sempre preparado para as mudanças que ocorrem na educação e saiba atuar nelas.

Essas relações serão resultado do aprofundamento teórico e da prática pedagógica que desenvolverá. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP 2, de fevereiro de 2002, propõe que os currículos das licenciaturas tenham 800 horas dedicadas aos estágios e práticas de ensino¹². Conforme ressalta o artigo 1º da Resolução:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científicos cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

¹² Há uma exceção dentre os cursos de licenciatura. As Diretrizes do Curso de Pedagogia propõem 300 horas dedicadas às Práticas e Estágio, maiores esclarecimentos Resolução CNE/CP N° 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Logo abordaremos de forma específica.

No entanto, recentemente, foi aprovada a nova Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que traz em seu capítulo V: da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Um olhar para a letra da lei de forma isolada nos permite dizer que a carga horária elevada de prática não necessariamente resulta em melhoria da prática docente. Por esse viés, acredita-se que teremos melhores resultados se ambas andarem juntas, para uma educação com qualidade e responsabilidade social, pois é da escola e do meio social onde ela está inserida que estará sendo gerado o futuro do mundo.

Como ressalta Leite (2008, p.15):

Com isso estamos assumindo que não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor.

Relembrando que a formação do professor deve se dar em uma instituição que lhe proporcione momentos de aprendizagem, adequados para que sua atuação profissional futura seja de qualidade, priorizando a relação teoria e prática, ou seja, aquilo que é estudado nos bancos universitários poderá ser, em determinado momento, posto em prática.

Por vezes, os próprios cursos poderão não estar dando um olhar especial à formação do profissional para atuar em suas respectivas áreas, tornando até um pouco confuso o próprio pensar do aluno. Na medida em que prática e teoria recebem pesos ou valores diferentes o aluno também tomará essa formação como parâmetro para as avaliações que faz do curso.

Freire (1993) contribui:

Os homens são seres do fazer é exatamente porque o seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o fazer é práxis, todo o fazer do que fazer tem que ter uma teoria que o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, p.121).

A teoria não se traduz apenas em leituras demasiadas de livros ou textos informativos, mas sim ela representa uma construção que surge a partir de uma reflexão profunda da prática. A mesma tem a finalidade de fundamentar a prática. Significa ação de contemplar, olhar, examinar, especular, forma de pensar e entender algum fenômeno a partir da observação e análise.

Resume-se em três palavras chaves: examinar-pesquisar-fundamentar. Isto é, após a prática deve-se examinar o que deu certo ou não, se algo precisa ser mudado, partindo, desta forma, para a pesquisa, para as leituras teóricas, construindo, assim, a prática e ressaltando que quando há uma pesquisa não há acomodação, sempre se aprende algo novo, o leitor-pesquisador sente-se instigado a procurar, a querer saber mais.

A teoria é prática na medida em que esta guia a ação do profissional nas suas atividades, quando é utilizada para construir a ação. Mas as discussões em torno dessa relação não são recentes. Como ressalta Benincá (2010, p.20):

A análise do percurso das discussões sobre a relação teoria-prática na história da educação e da filosofia permite constatar que esta temática é uma preocupação antiga, mas ainda está presente, sendo bastante atual no meio acadêmico e educacional.

Por esse olhar, uma das temáticas mais discutidas hoje é no sentido de que o professor que atuará em sala de aula seja um instigador, tendo a ação investigadora vinculada com o seu planejamento cotidiano.

Benincá (2010, p.20) afirma que as escolas precisam de um professor-pesquisador... a melhor forma de preparar o professor para atuar nessas escolas seria capacitando-o para que se transformasse em professor-pesquisador de sua prática pedagógica.

Da maneira como é vista a teoria, é mais cômodo de que se tenha um discurso na teoria e na prática permaneça-se com as mesmas formas de trabalho. Como ressalta Benincá (2010 p.29), “A dicotomia localiza-se entre a consciência prática, que informa as ações espontâneas, e a consciência teórica, que não consegue chegar ao nível da disponibilidade para orientar e intencionar o agir.”

Teóricos, como Becker e Cunha (2011), defendem e baseiam estudos de que a teoria não é menos importante do que a prática, sendo esta a norteadora de um bom trabalho.

Tardiff acrescenta:

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. (Tardif, 2008 p. 36).

Entendemos que a prática é a possibilidade de dar vida a uma teoria concretamente e, por outro lado a prática também é a grande impulsionadora de novas teorias. É o momento em que a teoria pensada no decorrer do curso se materializa em ações refletidas. A prática é sempre o ponto de partida de uma nova teoria, pois é a partir dela que seremos instigados a procurar mais.

A prática na educação é vinculada à teoria, sendo que, a partir da primeira, é que vamos buscar aprofundar bem mais a segunda, pois em muitos momentos seremos desafiados a procurar algo novo ou então aperfeiçoar o que já sabemos para que nosso conhecimento seja rico em argumentos necessários no dia a dia e na atuação da prática.

Nesta perspectiva, considera-se a prática como um elemento importante para que o ser educador tenha uma ação, que o mesmo deverá refletir sobre ela e ser capaz de perceber o que foi produtivo e o que deve ser melhorado para que, a partir

disto, ele vá para o concreto, novamente, com mais convicção de estar no caminho certo. Na prática, deve-se ter em mente três palavras chaves: ação-reflexão-concreto.

Como ressalta Freire (2006, p.39): “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O educador em sua atuação deve ser um pensador crítico e um analisador de suas ações, só assim poderá melhorá-las. É necessário que haja a ação e logo após a reflexão, momento em que irá analisar como ocorreu a ação, se foi produtiva ou não, o que é necessário mudar, acrescentar, melhorar e algo muito importante na reflexão também é pensar no educando se ele se interessou ou não pelo proposto e o que é necessário fazer de diferente para que este aprenda de alguma forma a levar os conhecimentos para sua vida posterior e atual. Após o educador deve retornar para a ação realizando as melhoras ou dando continuidade ao seu trabalho. A prática que os licenciados irão realizar está dividida em dois momentos: o da prática como componente curricular e o dos estágios supervisionados.

Concomitante com a construção de uma base teórica os educandos realizam a prática, que é vivência de situações que envolvem o cotidiano escolar concreto, é quando poderão agir aplicando o que aprenderam, estudaram, pesquisaram e, acima de tudo, almejam desenvolver no decorrer do curso. Eis a grande e indiscutível importância da prática, não podemos atuar em sala de aula, ou em outro ambiente de trabalho sem primeiro conhecê-lo. É necessário conhecê-lo para poder atuar nele, explorá-lo.

Como Freire (2000, p. 44) se refere: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. E os alunos de licenciatura vão realizar essa ação reflexão como fala Paulo Freire, através das práticas de ensino, dos estágios supervisionados e do Pibid.

Estágio supervisionado na visão de Pimenta (1997, p. 21) são "as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao futuro campo de trabalho". O estágio supervisionado tem uma fundamental função que é a de possibilitar aos aprendizes, aos alunos, o conhecimento prático das funções profissionais, ou seja, neste momento é que vai concretizar suas ações. Desta

forma, é possibilitado aos estudantes um contato passando pela experiência com as matérias teóricas que são estudadas em sala.

Em pesquisa realizada por Poletti e Canan (2013), o objetivo era de despertar entre professores e acadêmicos dos cursos de licenciatura um olhar diferenciado quando o assunto é teoria e prática. Tendo em vista, que para muitos, teoria é apenas um arrazoado de leituras, demasiadamente cansativas, sem nenhum proveito e prática é apenas ir e fazer o dever, o que representa uma visão equivocada da relação entre teoria e prática.

Nos estudos da pesquisa citada acima pode-se afirmar que o conceito de teoria e prática, tem grande importância e valia na relação com a formação docente. Destaca-se a importância de ambas para formação adequada dos docentes. Podendo ainda, tornar saliente que estas são diferenciadas em cada realidade, e que cabe ao educador, torná-las ou buscá-las para aperfeiçoar suas aulas.

Identifica-se ainda, que há relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, dependendo do esforço que o discente e a Instituição fazem, dando importância ao propósito de compreender qual sua importância na formação e na prática docente.

Enfatiza-se que é possível no trabalho cotidiano dos professores, trabalhar a relação entre teoria e prática, tendo como consciência de que na teoria não encontramos receitas prontas e na prática nem sempre tudo acontece como planejado, podendo assim assumir uma compreensão na influência que tem o modo como o professor é formado e sua maneira de conduzir suas aulas.

Ainda, no Art. 7º das Diretrizes da Pedagogia é apresentada a carga horária do Curso em estudo:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

O estudo do PPC do Curso mostra, que no decorrer do Curso são desenvolvidas e ofertadas diferentes atividades para que os alunos possam cumprir esta carga horária: tais como grupos de pesquisa, viagem de estudos, entre outras, para que, desta forma os alunos possam vivenciar e experienciar além da sala de aula, qualificando assim sua formação inicial.

Nesse sentido, o Pibid, possibilita também a interação na relação qualidade, teoria e prática. Na entrevista com as coordenadoras de área, ao serem questionadas: “Quando se fala em qualidade da educação, o Pibid pode ser considerado um eixo para a mesma? Explique.”

Bom, qualificação com certeza, porque o que acontece, esse vínculo que a gente faz entre universidade e escola, aproxima-nos também da escola, então para outros campos, campos de estágio, campos de conversa, campos de atuação, trocas de ideias. Essa vivência fica muito prática, então a qualidade, tem a garantia por este viés. A questão de eles enxergarem tanto o aluno bolsista acadêmico como o professor bolsista da escola campo, eles enxergaram que isso não existe, isso é teoria e a prática, então nesse meio todo a qualidade é garantida. (Coordenadora C²).

Esta afirmação da coordenadora faz com que, mais uma vez, acreditemos na possível relação da teoria e da prática para a promoção do ensino de qualidade: Pacheco diz que:

A ação/intervenção acadêmica em tais ambientes objetiva elevar a qualidade do ensino-aprendizagem, na medida em que possibilita a interação dos acadêmicos representando a universidade junto à escola pública, um campo de trabalho a ser constantemente construído. Existe uma troca de conhecimento entre os sujeitos destes espaços, de forma a contribuir tanto ao saber escolar, quanto à formação docente básica. (2012, p. 295).

Emergem diante dos resultados expostos a reflexão sobre a importância de a inserção no ambiente universitário trabalhar cada vez mais o exercício da teoria aliada com a prática, favorecendo uma formação inicial de qualidade. Estes três elementos vinculados, certamente, proporcionarão uma formação que permita bons profissionais no mercado de trabalho em prol da educação.

6 PARA FINALIZARMOS: as principais considerações sobre a pesquisa

Nesses estudos, há uma relação direta entre a adequada e boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos. Ou seja, a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade. (Dourado, 2009, p.25).

Ao findar este estudo¹³, embora os resultados sejam sempre parciais, entendemos que a pesquisa nos ajuda a compreender a história e os contextos onde ela se dá. É pertinente salientar que ao longo de seu processo, tanto o sujeito que a desenvolve quanto o tema a ser desenvolvido são alvos de mudanças e inquietações. Estas inquietações não significam que não foram atingidos os objetivos propostos, mas que ao atingi-los surgiram outros, que o conhecimento adquirido fez com que a pesquisadora sentisse o desejo de continuidade e aprofundamento em alguns aspectos.

Nesta pesquisa, partiu-se do seguinte problema: O Pibid, como programa de incentivo à formação de professores, pode ser considerado um indutor de qualidade da formação docente no Curso de Pedagogia da URI-FW? Desta forma, para que fosse possível esclarecer tal problemática, foram desenvolvidos estudos de documentos voltados ao programa, e, também, foi desenvolvida entrevista, com duas coordenadoras de área do Programa no Curso de Pedagogia, questionário com os bolsistas atuais e com 10% dos egressos do Curso que foram bolsistas do Pibid. Ao todo foram dois coordenadores de área, 6 egressos e 13 atuais bolsistas.

Pode-se dizer que nos resultados encontramos a importância da inserção dos futuros professores nas escolas campo além das práticas propostas pelo Curso, ainda na formação inicial para que possam constitui-la de forma crítica e autônoma.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, é um programa voltado para o incentivo à formação inicial, como proposta do governo para incentivar as licenciaturas e a profissão docente, desgastada pelas

¹³ Foi realizada uma opção em fazer a conclusão com análise de dados para enriquecer o trabalho, dando coerência, também nesse capítulo, a nossa opção pela metodologia histórico-crítica.

inconsistentes políticas educacionais, por vezes não cumpridas em sua totalidade. Para Canan (2011, p.03):

[...] parece possível concebermos que a construção de políticas públicas que valorizem a carreira docente, que busquem no professor um profissional qualificado capaz de possibilitar educação de igual qualidade a todos, são fundamentais para que o país avance a outros patamares de desenvolvimento intelectual e profissional. A efetivação dessa política poderá ser um divisor de águas se o interesse que a constituiu não seja meramente a formatização de ideias mas uma verdadeira possibilidade de consolidar a docência como uma carreira importante e fundamental para o país.

Corroboramos com a ideia da autora e defendemos que o Programa Pibid, se transforma numa política institucionalizada e não apenas meramente mais um programa.

Em meados de junho do ano de 2015, é divulgada uma notícia assinada por Hélder Silveira, nada agradável para os Pibidianos e envolvidos nesta política. A de que pelos ajustes fiscais que o Governo Federal teria realizado no corrente ano de 2015, implicaria em cortes orçamentários de todos os setores. Seriam cortados da CAPES 785 milhões de reais e que todos os programas seriam fortemente afetados com cortes imediatos a partir de julho seguinte.(Capes)

Via-se a preocupação e desolação estampada nos rostos dos dirigentes do programa na IES, e, principalmente, o descontentamento dos bolsistas, muitos já com receio de não poderem continuar no Curso, caso a bolsa fosse cortada imediatamente no mês seguinte.

Em seguida, a CAPES comunicou esclarecimento sobre a notícia citada acima, dizendo que nenhum bolsista que se encontrava no sistema teria sua bolsa descontinuada. E que qualquer comunicado da instituição seria divulgado pela Direção do órgão, mas que estaria sim, adequando-se ao limite orçamentário estabelecido pelos órgãos federais.

Em 24 de junho, recebeu-se a carta Aberta ao Pibid, como forma de mobilização, ao evidenciar o envolvimento de milhares de sujeitos no Programa. A carta diz:

A formação e valorização do professor são dimensões essenciais para a qualidade da educação. Estas dimensões estão contempladas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e do Pibid Diversidade, que marcam a história das licenciaturas no Brasil. Um dos mecanismos concretos criados pelo Pibid foi a articulação entre as

instituições de ensino superior e escolas de educação básica com o intuito de formar melhores professores e contribuir com a qualidade de ensino na rede pública. (2015, p. 01).

Coerente com os objetivos desta pesquisa, considerou-se importante relatar estes acontecimentos que permeiam até hoje o Programa, gerando dúvidas e incertezas com possíveis cortes deste importante meio de vincular às Universidades das Escolas Públicas. Em dezembro de 2015, a CAPES, em seu ofício Nº317/2015 – CGV/DEB/CAPES, comunica aos coordenadores institucionais do Pibid: “a) suspensão temporária das inclusões de novos bolsistas no SAC; b) bolsistas de Iniciação à docência que receberam mais de 48 parcelas de bolsa Pibid e c) relatório da CGU sobre o acúmulo de bolsa Pibid com a de programa FNDE.”

Na coleta de dados questionamos os bolsistas: “Desde o ano de 2007, o PIBID tornou-se uma política educacional de incentivo à formação de professores. Há pouco tempo o mesmo passou por alguns percalços, podendo até ser de forma imediata acabado. Como você bolsista analisa este impacto? Justifique.” E os mesmos relatam:

Muito preocupante, pois sempre ouvimos falar que a educação é uma das prioridades governamentais, mas que prioridade é essa, sabendo-se que nos primeiros empecilhos que surgem, os cortes de verbas atingem diretamente a educação. Qual o sentido de sermos designados como pátria educadora, se os investimentos em educação são postos em segundo plano. Quando se objetiva, realmente, o desenvolvimento de algo, é necessário investimentos positivos na área, investir em educação não significa somente desenvolvê-la, mais sim desenvolver o povo que dela usufrui. Sem educação, não há emancipação, criticidade, desenvolvimento, mão de obra qualificada, inovação tecnológica, etc. Até quando um país rico em potencial humano necessitará importar tais recursos por mera ausência, ou insuficiência de capacitação. (Bolsista B¹).

Tornou-se muito constrangedor este período, pois achamos que este projeto tão bom para a melhoria da formação dos acadêmicos como profissionais iria se acabar. (Bolsista B³):

Todo trabalho realizado por nós bolsistas não pode acabar assim, pois é um programa que ajuda na formação docente e nas licenciaturas. (Bolsista B¹²).

Nos relatos dos bolsistas, sente-se o descaso realizado pelo governo em certos Programas e, também, o entendimento dos mesmos, quando dizem ser este um programa essencial para a reconstrução das licenciaturas. O estudo avaliativo do Pibid, desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas afirma:

Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos Licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras. (2014, p. 05)

Na análise documental referente ao Pibid vislumbramos que o Pibid – URI, ressignificou o Curso e suas ações com as concepções sobre a formação inicial dos futuros docentes, bem como de formação continuada aos demais envolvidos.

Ainda, o Pibid – Pedagogia, tem seu objetivo: “Desencadear ações que possibilitem aos bolsistas desenvolver as habilidades e competências necessárias à formação de professores, através da realização de estágio de iniciação à docência nas disciplinas pedagógicas, buscando conhecer as práticas docentes, as necessidades didáticas e as dificuldades de aprendizagem existentes neste universo educacional.” Buscando, a partir dele, aproximar a Universidade das Escolas Campo, aproximando os diálogos e aprimorando a docência inicial, trazendo a experiência para esta etapa importante, como diz Tardif (2002, p.61): “Enfim, os professores destacam sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu saber e ensinar.” Afirmando mais uma vez que o Pibid pode, sim, ser considerado um programa que influencia a construção da docência dos acadêmicos bolsistas.

Eu considero o Pibid como uma valorização e qualificação, enquanto futuro professor, no sentido em que enquanto bolsista e futuro educar vejo os impactos do programa em minha formação, e na formação de centenas de pessoas envolvidas no mesmo, pois as experiências vividas por nós bolsistas, coordenadoras, supervisoras e principalmente com os alunos das escolas de educação básica, refletem em crescimento, comprometimento e dedicação por parte de todos, sendo bolsista do curso de Pedagogia URI-FW vejo um diferencial ainda maior ao passo em que estamos trabalhando nas escolas com alunos do Ensino Médio modalidade de Curso Normal, ou seja, futuros educadores. (Bolsista B¹³).

A partir da fala deste bolsista, percebe-se que a inserção deles nas escolas tem favorecido para uma formação mais completa, já que podem experienciar antes dos estágios estas vivências. O que se pode destacar nos dados coletados, é que tanto bolsistas atuais, egressos e as coordenadoras de área do programa no Curso, compreendem o programa como um meio de melhor formação inicial, refletindo, desta forma, na qualidade de ensino ofertado no Curso Superior e suas atividades.

Imbricado neste sentido de experienciar, viver a prática aliada ao aporte teórico que estão tendo no Curso Superior, torna-se relevante abordar a questão da teoria e da prática. Em relação a essa questão, Pacheco (2007, p.53) destaca que

A formação de professores, nesta perspectiva, envolve o diálogo constante entre teoria e prática, anunciando as possibilidades de intervenção-ação reflexiva continuada, tendo em vista que a formação contínua está atrelada à conscientização do inacabamento profissional do professor e a necessidade de desvelar a sua atitude docente mediante as exigências contemporâneas de uma formação contextualizada.

A este cenário, afirmamos que o Pibid tem sido um espaço que congrega teoria e prática, nas atividades propostas para a Educação Básica. Entende-se, também, que a docência é interação com o outro, é reflexão sobre as ações, é conhecimento dos ambientes escolares.

Nesse sentido, a inserção das bolsistas nas escolas campo tem possibilitado o conhecimento das rotinas escolares, conhecimento das metodologias de trabalho e dos professores, estudos dos documentos da escola, observações e interações nas disciplinas pedagógicas, entre outras, fazendo, desta forma, a relação teoria e prática, ou seja, as alunas envolvidas saem do campo teórico/sala de aula, para a prática/campo de atuação. As atuais bolsistas afirmam essa importante relação:

Sim, pois a atuação no curso é também na pesquisa. O PIBID efetiva sua prática docente, na medida em que amplia a consciência sobre a própria prática educativa sendo assim aponta-se que valorizar o trabalho docente significa dotar os futuros professores de perspectivas que os ajudem a compreender os processos históricos, sociais, culturais, nos quais exerce sua função. Neste sentido compreendemos que o PIBID vem a somar no Curso de Pedagogia e para nossa formação. (Bolsista B⁹).

A partir da reflexão realizada até o momento, considera-se importante destacar, que deve haver uma melhor atenção da parte dos governantes afim de que o Pibid, efetivamente, torne-se como uma política de incentivo à formação docente e uma tentativa de tornar os Cursos de Licenciatura, atraentes aos jovens que buscam seu futuro profissional. Na coleta e análise de dados pudemos perceber a expressiva confirmação desta informação nas falas dos sujeitos:

O PIBID vem contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes, bem como nível superior e para melhorar ainda mais a qualidade da educação básica pública, e desta forma ainda abre oportunidade para os licenciandos vivenciarem experiências de ensino e aprendizagem. Nesse

sentido, acredito que o olhar sobre as licenciaturas, tenha se modificado pois as mesmas vêm ganhando visibilidade e também um aumento na procura pelos cursos. (Egresso E²).

Lembramos que as inúmeras vezes, no decorrer do trabalho, houve menção ao retorno às licenciaturas a partir do programa, aumentando a procura pelos Cursos e a diminuição da evasão dos alunos. Podemos citar variados motivos: a aproximação da teoria e da prática e dos ambientes do campo de trabalho, qualificação das ações do Curso e, em decorrência, qualificação dos formandos, formados e formadores e a valorização da profissão.

No que se refere à experiência docente, é possível verificar que a maior experiência profissional é positiva para a qualidade do ensino, entretanto, esse maior tempo de magistério, deve estar correlacionado com políticas de formação continuada e valorização dos profissionais da educação e com o reconhecimento profissional, para que, assim, essa experiência maior se revele em elemento positivo para a qualidade do ensino, ou seja, para oferta de condições de qualidade, tendo em vista que essa experiência é mais relevante quando o docente se sente motivado e engajado no projeto pedagógico da escola e no seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, experiência docente deve se articular à garantia de processos efetivos de formação continuada e de valorização da profissão. (Dourado, 2009, p.26).

De modo geral, verifica-se que o Pibid pode contribuir com a promoção da docência, sendo espaço instituinte de novas políticas educacionais. Afirma-se que no momento da formação inicial, inserida a valorização pela profissão, conforme citado pelo autor, as experiências docentes são positivas para a qualificação do ensino, no entanto, este estar em uma escola precisa relacionar-se à valorização docente, ou seja, o profissional precisa querer estar lá, sentir-se valorizado pelo ambiente, pelas pessoas e, também, pela sociedade como um todo. Para que isso seja concretizado é necessário que hajam políticas eficientes que garantam processos vividos como no programa em estudo.

Ao ser realizada a pergunta “Para você o que é um ensino de qualidade?” aos Pibidianos, a resposta que se sobressai foi do bolsista B⁸: “Se tratando de uma licenciatura, algo que vá muito além do ensino e priorize aprendizagens, a busca contínua de conhecimentos e o aperfeiçoamento pedagógico.” E ao serem questionados sobre: “O Pibid contribui com a qualidade, na educação? De que forma?” a resposta de um deles foi:

O comprometimento ao trabalhar no magistério da rede pública de ensino como bolsista Pibid, tem como objetivo antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula, esse trabalho que realizamos é de grande valia para demonstrar a importância do professor e o lado positivo da nossa carreira. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Citada inúmeras vezes a qualidade é necessária e possível no âmbito educacional. Através de políticas de incentivo e valorização do profissional através de programas como o Pibid, que pode ser sim considerado um indutor da qualidade no Curso de Pedagogia da URI – FW. No que tange a qualidade a DEB (2013, p. 104) explica:

[...] o desafio da melhoria da qualidade da educação relaciona-se diretamente com a qualidade da formação de professores, com a estruturação da carreira, com as condições de trabalho dos profissionais e com a valorização do magistério nas instituições de ensino, na comunidade científica e na sociedade em geral.

Emergem, claramente, diante dos resultados expostos a importância da formação ter em sua essência a teoria, a prática, a valorização e a qualidade. Isso é, claramente entendido no decorrer da análise dos dados. Os envolvidos revelam suas concepções sobre o Programa diante do aspecto formação, por vezes até transformando o olhar para a educação.

Re-significando o olhar sobre a ação pedagógica é possível denotar o sentido da educação quando existe interação entre os sujeitos envolvidos, num processo onde não se buscam resultados, mas se espera construir um caminho; a busca pelo final é constante, variável e gradual. O Programa Pibid, como incentivo à docência, contempla além desta valorização esse 're-significar' à prática, na busca por melhoria do processo de aprendizagem e maior interlocução com os espaços formais de ensino. (Pacheco, 2012, 311).

Para finalizarmos, ao retornamos o objetivo geral de nossa pesquisa concluímos que os licenciandos, os egressos e as coordenadoras de área do programa enxergam o Pibid como um indutor de qualidade para o Curso, bem como um meio de valorização do magistério. Ressaltamos que a inserção nas escolas antes das práticas propostas pelo Curso evidenciam a excelência nas trocas de experiência vinculadas com a teoria e a prática. Afirma-se ainda, que esta oportunidade de ser Pibidiano, possibilita a construção da profissão docente, com

sujeitos conhecedores da realidade, ativos, com autonomia, e sujeitos da sua própria formação.

As conclusões citadas, favorecem uma educação mais qualitativa e de grande relevância, para uma melhor sustentação da melhoria educacional, voltadas para os universos onde se encontram formandos e formandas.

Embora estejamos à mercê de decisões políticas que nem sempre favorecem a continuidade dos programas, a pesquisa nos mostrou o quanto esse programa vem sendo importante na qualificação da formação de professores. Nesse sentido as contradições históricas também podem servir para fortalecer nossas convicções de que as políticas precisam ser constantemente avaliadas, especialmente, para que sua continuidade possa ser garantida.

Encerramos essa pesquisa na certeza de que o tema não se esgota, ao contrário, ele abre possibilidades concretas de novas pesquisas e de novos olhares.

Reforça-se que o PIBID é um Programa que vive uma grande dicotomia, entre todas as Instituições de Ensino Superior que são participantes, bem como das Escolas Públicas que querem a permanência deste, pois auxilia na formação de professores e as políticas de governo acabam afetando com cortes nestes programas, sendo assim uma contradição, ela é reveladora da descontinuidade das Políticas Públicas no Brasil o que promove grandes retrocessos nos processos de qualificação da educação.

Ao passo que as Políticas Públicas insistem em ampliar os debates sobre a qualidade do ensino, a educação historicamente tem sido alvo de descontinuidades.

Esse trabalho nos permitiu concluir que dentre tantos aspectos positivos que o PIBID traz como é possível verificar no site do MEC e nos dados coletados para esta pesquisa ainda precisamos avançar no sentido de construirmos políticas permanentes para a educação que possam vivenciar processos, serem avaliados, reestruturados mas não descontinuados.

7. REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALVES, Nilda. **Formação de professores pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2002.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BENINCÁ, Elli. **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2006.

BRASIL, Presidência da República, **DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 23 de dezembro de 2014.

BRASIL, Presidência da República, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 23 de dezembro de 2014.

BRASIL, Presidência da República, **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf> . Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

BRASIL, Presidência da República, **DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm Acesso em: 23 de novembro de 2014.

BRASIL, Presidência da República, **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 de junho de 2014.

BRASIL, Presidência da República, **Parecer 09/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2014.

CANAN, Silvia Regina. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: Tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente**. Tese de Doutorado. UNISINOS, São Leopoldo, Brasil, 2009.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, Disponível em:

<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/CapesPibid> Acesso em: 15 de janeiro de 2016.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital MEC/CAPES/FNDE Nº01/2007**, Disponível em: http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2014.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 72 de 09 de abril de 2010**. Disponível em: https://www.Capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf Acesso em: 15 de agosto de 2014.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias**. Disponível em: http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf Acesso em: 15 de agosto de 2014.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº38 de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: https://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf Acesso em: 15 de novembro de 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CONFORTIN, Helena. BOEIRA, Cleusa Salete Soares. (Orgs.) **O PIBID na URI**. Frederico Westphalen: ED. URI, 2012.

CORSETTI, Berenice. **A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil**. In: MARTINS, Ângela Maria. WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas educacionais: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formação de Professores em tempos complexos: perspectivas conceituais e processos em tensão**. JORNADAS TRANSANDINAS DE APRENDIZAGEM (13.:2010: Frederico Westphalen). Ensinar e aprender num mundo complexo e intercultural: acta/ Organização (de) Edite Maria Sudbrack, Luci Mary Duso Pacheco. Frederico Westphalen: URI/FW, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, mai/ago 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **Aula Universitária: inovação e pesquisa**. In: Leite, Denise B.C. e Morosini, Marília (Orgs.). Universidade futurante. Campinas: Papyrus, 1997.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 4 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cadernos Cedes, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes (Coordenador), OLIVEIRA, João Ferreira de. SANTOS, Catarina de Almeida. **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES**. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2009.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil**. IN: LIMA, Antônio Bosco de; VIRIATO, 2001, p. 13-30.

FERREIRA, Naura S.C. **A formação dos profissionais da educação hoje: uma necessidade sempre contínua e renovada**. Paraná: UTP, 2006. P.2. Frederico Westphalen: ED. URI, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A.S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FFC/SEP, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menos**. Entrevista Cadernos CENPEC. São Paulo: v. 4. N. 2 . 2014

GONÇALVES, José Alberto. **A carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. 2ª Ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

IBICIT. **Dissertações e teses**. Disponível no site: <http://bdt.d.ibicit.br>. Acessado em Janeiro e Fevereiro de 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. [Tradução Silvana Cobucci Leite]. 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – Coleção questões da nossa época; v. 14.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez.

JULIATTO, Clemente Ivo. **A Universidade em busca da excelência: um estudo sobre a qualidade da Educação.** Curitiba: Champagnat, 2010.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari, GHEDIN, Evandro e ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber Livro Editra, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos Para Quê?** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de graduação na universidade – a aula Universitária.** 2009 Acessado em: 10/09/2015 em <http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto3-O-ensino-de%20graduacao-A-aula-universitaria.pdf>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDONÇA, Ana Waleska (Orgs.). **Porque não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida.** Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

MENDONÇA, Ana Waleska. O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: BRANDÃO.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 27. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

NEVES, C.M.C. **A Capes e a formação de professores para a educação básica.** In: Revista Brasileira de Pós-Graduação. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação À Docência.

NÓVOA. Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NÓVOA. António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Educacion. Madrid: 2009.

OLIVEIRA, Adão F. de. **Percalços da escola e desafios da educação.** In: OLIVEIRA, Adão F. De: NASCIMENTO, Claudemiro G. do (orgs). Educação na alternância: cidadania e inclusão social no meio rural brasileiro. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** *Educ. rev.*[online]. 2010, n.spe1, pp. 17-35. ISSN 0104-4060.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Formação de professores e a relação teoria e prática:** Programa Pibid – Pedagogia – Ensino Médio. In: CONFORTIN, Helena. BOEIRA, Cleusa Salete Soares. (Orgs.) **O PIBID na URI**. Frederico Westphalen: ED. URI, 2012.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Caderno temático PIBID-URI:** pedagogia – ensino médio. Frederico Westphalen: Ed. URI. 2013

PACHECO, Luci Mary Duso. A Universidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação do professor. In.: SUDBRACK, Edite Maria; CANAN, Silvia Regina (Org.). **Políticas de Formação docente:** horizontes investigativos. Frederico Westphalen: URI, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, V. 22, n. 2. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 7 ed – São Paulo, SP. Editora Cortez, 2009.

Relatório de Gestão: 2009-2013. **Diretoria de Formação de professores da Educação Básica** – DEB.. CAPES. Brasília, 2013.

Rios, Terezinha de Azevedo. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar:** por uma melhor docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 10ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Entrevista Catarse na pedagogia histórico-crítica:** a concepção de Saviani. Crítica Educativa. Sorocaba, SP, Vol. 1, p. 163-217, jan./jun. 2015

SCALCON, Suze. **Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI.** In: ALMEIDA, Malu (org). Políticas Educacionais e práticas pedagógicas para além da mercadorização do conhecimento. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002.

VIEIRA, Suzane da Rocha. o curso de pedagogia da FURGS no contexto das novas diretrizes curriculares. Tese de Doutorado. 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, RS: 2012.

8. APÊNDICES

8.1 APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.

Projeto de pesquisa: **“Políticas de Formação Docente: o PIBID como indicador de qualidade no Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen.”**

Pesquisadora responsável: Mestranda Giovanessa Lúcia Poletti - Fone: 54 99873134 e-mail: giovanessa@uri.edu.br

Sr(a) participante,

Este documento tem a finalidade de obter seu consentimento formal para participar da pesquisa **“Políticas de Formação Docente: o PIBID como indicador de qualidade no Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen.”**

O estudo tem o objetivo de Compreender e estudar o PIBID como um programa que poderá ser indutor da qualidade docente, desenvolvido através da aproximação entre Universidade e Escola, a fim de compreender como ele pode contribuir com a qualidade da formação de professores, no Curso de Pedagogia da URI - FW.

Para a coleta de dados será realizada uma entrevista individual semiestruturada. Antes de sua aplicação todas as informações referentes ao estudo serão esclarecidas, com a finalidade de não causar nenhum tipo de dano, risco ou ônus. As respostas obtidas com as entrevistas serão tratadas anonimamente, no momento da análise dos dados, juntamente com as entrevistas dos demais participantes, as quais serão guardadas pela pesquisadora por um período de cinco anos e após serão incineradas. As informações obtidas pelo presente estudo, serão utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos.

A participação de cada sujeito será voluntária dando possibilidade ao(a) entrevistado(a) de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano.

Considerando que a pesquisa terá caráter exclusivamente acadêmico, a mesma não resultará em nenhum tipo de vínculo empregatício aos seus integrantes. Preliminarmente a pesquisa não deverá causar nenhum risco ao participante uma vez que seus estudos envolvem os avanços e impasses na implementação de políticas públicas, não tratando de aspectos pessoais, psicológicos, físicos, emocionais, entre outros dos envolvidos na pesquisa.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a), de maneira clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, acerca dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos e benefícios do presente projeto de pesquisa.

Fui igualmente informado(a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer esclarecimento acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga prejuízo às minhas atividades profissionais.
- Da segurança de que não serei identificado(a) e o caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade.

Frederico Westphalen, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) participante

Pesquisadora responsável
Mestranda Giovanessa Lúcia Poletti

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa, 3744 9200 ramal 306 – e-mail:
cepfw@uri.edu.br

8.2 APÊNDICE B– Questionário a ser aplicado com os Pibidianos do Curso de Pedagogia

O questionário será aplicado a todos os bolsistas.

1. Na sua visão de bolsista, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, enquanto política de formação docente está, de fato, contribuindo com a valorização e com a qualificação de você, futuro professor? Justifique.

2. É possível perceber, na sua atuação, a promoção e o aprofundamento da relação entre teoria e prática, fundamentada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas ações propostas pelo programa no âmbito do curso de Pedagogia da URI? Explique.

3. Em sua opinião, as ações propostas pelo programa evidenciam o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua com a formação e a emancipação de indivíduos e grupos sociais? Por quê?

4. Para você o que é um ensino de qualidade?

5. O Pibid contribui com a qualidade na educação? De que forma?

6. Escolha três (3) termos que possam traduzir a importância do PIBID para a formação dos futuros professores da Educação Básica. Explique-os.

7. Desde o ano de 2007 o PIBID tornou-se uma política educacional de incentivo a formação de professores. Há pouco tempo o mesmo passou por alguns percalços, podendo até ser de forma imediato acabado. Como você bolsista analisa este impacto? Justifique.

8.3 APÊNDICE C – Entrevista semi-estruturada com Coordenador de Área do Pibid do Curso de Pedagogia da URI

A entrevista semiestruturada será aplicada aos 2 (dois) Coordenadores de Área e será norteada pelas seguintes questões:

1. Na sua opinião, o PIBID tem proporcionado espaço para a aproximação, ainda na graduação da teoria e da prática com as atividades desenvolvidas? Como?

2. Na condição de Coordenador de Área do Pibid, você acredita que através desse programa a Universidade juntamente com a Escola Campo está, auxiliando na formação dos futuros docentes da Educação Básica? Por quê?

3. Na sua visão de Coordenador, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, enquanto política de formação docente está de fato, contribuindo com a valorização e com a qualificação dos futuros professores da Educação Básica? Por quê?

4. Escolha cinco (5) termos que possam traduzir a importância do PIBID para a formação dos futuros professores com qualidade. Explique-os.

5. No contexto da Política Nacional de Formação de professores, como você avalia o Pibid no que se refere à possibilidade de melhorar a busca pelas licenciaturas? De que forma?

6. Quando fala-se em qualidade da educação, o Pibid pode ser considerado um eixo para a mesma? Explique.

7. Desde o ano de 2007 o PIBID tornou-se uma política educacional de incentivo a formação de professores. Há pouco tempo o mesmo passou por alguns percalços, podendo até ser de forma imediato acabado. Como você bolsista analisa este impacto? Justifique.

8.4 APÊNDICE D – Questionário a ser aplicado com os egressos Pibidianos do Curso de Pedagogia

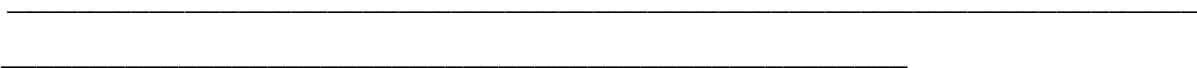
O questionário será aplicado a 10% dos Pibidianos egressos do Curso de Pedagogia.

1. Na sua opinião, o PIBID tem proporcionado espaço para a aproximação, ainda na graduação da teoria e da prática com as atividades desenvolvidas? Como?

2. Na condição de egresso do PIBID, você acredita que através desse programa a Universidade juntamente com a Escola Campo está auxiliando na formação dos futuros docentes da Educação Básica e a valorização pelos Cursos de Licenciatura? Por quê?

3. Escolha três (3) termos que possam traduzir a importância que o PIBID teve para a sua formação e atuação em sala de aula. Explique-os.

4. Quando fala-se em qualidade da educação, o PIBID pode ser considerado um eixo para a mesma? Explique.



8.5 SUBPROJETO (CONFORME ITEM 4.4 DO EDITAL Nº 61/2013)

Identificação do Subprojeto

Área da licenciatura da

Modalidade do curso Presencial
 A distância

Campus/polo¹⁴

Município UF

Nº de bolsas de iniciação à docência Nº de bolsas de supervisão¹⁵ Nº de bolsas de coordenação de área¹⁶

Níveis e modalidades de ensino¹⁷

Nível(is) de ensino educação infantil
 ensino fundamental
 ensino médio

Modalidade(s) de ensino educação regular
 educação profissional técnica de nível médio

¹⁴ Se o subprojeto envolver curso presencial, indicar o campus. Se envolver curso a distância, inserir o nome do polo.

¹⁵ A quantidade de supervisores deve obedecer à seguinte regra: cada professor deve supervisionar entre 5 e 10 bolsistas de iniciação à docência.

¹⁶ A quantidade de coordenadores será determinada pela quantidade de bolsas de iniciação à docência informada.

¹⁷ Marcar um ou mais níveis e modalidades de ensino abrangidos pelo subprojeto.

- educação de jovens e adultos
- educação especial
- educação escolar indígena
- educação do campo
- educação quilombola

Justificativa e objetivo da proposta, **apenas** quando se tratar de cadastro de subprojeto interdisciplinar

até 1500 caracteres

Ações do Subprojeto

Nome da ação

1 Diagnóstico da realidade – estrutura física atribuir nome/título à ação

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Visitas nas escolas campo para conhecer a infraestrutura, setores da escola, organização pedagógica da instituição e espaços disponíveis para uso pedagógico na educação. Ação importante para que o bolsista conheça os espaços e funcionamento da escola campo em que vai realizar suas atividades.

Nome da ação

2 Diagnóstico da realidade – proposta pedagógica

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Análise do Projeto Pedagógico e dos Planos de Estudo das escolas, para conhecer a filosofia da escola, o perfil de aluno a ser formado e a proposta pedagógica da escola. Ação importante para que o aluno conheça a proposta educativa da instituição de ensino, seus objetivos e propostas pedagógicas.

Nome da ação

3 Diagnóstico da realidade – necessidades da escola campo

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Identificação, junto aos docentes e estudantes, das necessidades e expectativas voltadas à melhoria do Curso de Formação Magistério:

- Participação nas reuniões pedagógicas da escola e Curso de Formação Magistério e em reuniões com as supervisoras para orientação do diagnóstico.

Ação importante para o reconhecimento das necessidades do Curso de Formação Magistério e preparação para as atividades de intervenção. Essa ação será realizada de maneira contínua.

Nome da ação

4 Diagnóstico da realidade – relatório

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Elaboração, socialização e discussão do relatório do diagnóstico realizado, junto aos coordenadores de área, supervisores e professores da escola campo.

Ação importante para a sistematização e apresentação das necessidades do Curso de Formação Magistério e preparação para as atividades de intervenção. Essa ação será realizada de maneira contínua,

Nome da ação

5 Diagnóstico da realidade – planejamento das intervenções

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Com base no relatório das necessidades, elaboração do planejamento, envolvendo os acadêmicos bolsistas, coordenador da área e professor supervisor das ações a serem implementadas nas escolas campo.

Apresentação e discussão do planejamento com o corpo docente da escola para aprovação das atividades organizadas. Essa ação é contínua e se justifica pela necessidade de organizar, estudar e refletir sobre as atividades que serão realizadas na escola campo.

Nome da ação

6 Diagnóstico da realidade – monitoria/observação na sala de aula

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Realização de monitoria/observação na sala de aula com acompanhamento do professor titular. Essa ação se justifica pela necessidade de o bolsistas conhecer a dinâmica de sala de aula envolvendo o planejamento do professor, a relação teoria e prática, a metodologia de ensino aprendizagem e o processo avaliativo, para que possa fazer a relação teoria-prática entre os conhecimentos da Universidade e da Educação Básica.

Nome da ação

7 Desenvolvimento das atividades previstas no planejamento – realização de ações

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Realização de oficinas, palestras, minicursos seminários e gincanas com estudantes das escolas, auxiliando na ação pedagógica dos professores dos Cursos de Formação Magistério das escolas campo. Essa ação se justifica pela importância para as bolsistas de apoiar às atividades de educação nas matérias pedagógicas do ensino médio formação magistério e aprender a organizar atividades na escola.

Nome da ação

8 Desenvolvimento das atividades previstas no planejamento – preparação materiais

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Preparação de materiais para as aulas práticas e também auxiliar o professor na elaboração de materiais pedagógicos que possam aperfeiçoar e tornar mais atrativo o processo de ensinar e de aprender. Justifica-se, essa ação, pela

necessidade de oportunizar ao licenciando a criatividade e a responsabilidade de organizar o planejamento, de acordo com o diagnóstico realizado.

Nome da ação

9 Desenvolvimento das atividades previstas no planejamento – encontro de estudos

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Realizar encontros de estudos com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou para complemento de estudo. Justifica-se essa ação por promover a relação teoria e prática, bem como a aproximação da Universidade com a Educação Básica, oxigenando o ambiente acadêmico e as discussões acerca do contexto pedagógico contemporâneo.

Nome da ação

10 Desenvolvimento das atividades previstas no planejamento – formação de professores

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Atividades de formação junto aos professores das matérias pedagógicas do ensino médio formação magistério através da constituição de um grupo de estudo, composto pelos professores das escolas campo, acadêmicos bolsistas, professor supervisor e professores da URI envolvidos no projeto. Este grupo visará o aprofundamento teórico-prático sobre os conteúdos e metodologias das matérias pedagógicas do ensino médio formação magistério. Os temas serão selecionados com base no diagnóstico inicial.

Nome da ação

11 Desenvolvimento das atividades previstas no planejamento – pesquisa e aprofundamento teórico

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Pesquisar metodologias inovadoras que possam contribuir com o processo de construção dos conhecimentos das disciplinas pedagógicas. Justifica-se essa ação pela necessidade do licenciando conhecer metodologias variadas de ensino aprendizagem, bem como teóricos que embasem essas metodologias, além de despertar os saberes da investigação para a formação de um professor pesquisador.

Nome da ação

12 Desenvolvimento das atividades previstas no planejamento – produção e divulgação do conhecimento

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Produção de Caderno Temático, Dossiês e Livros, contendo o material produzido, testado e revisado. Justifica-se essa ação pela relevância e necessidade de divulgar as ações realizadas no PIBID e também, para disponibilizar material de apoio para as disciplinas pedagógicas do curso de formação magistério e também do curso de Pedagogia.

Nome da ação

13 Desenvolvimento das atividades previstas no planejamento – leitura e produção do conhecimento

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Organização de atividade de leitura e produção do conhecimento junto aos estudantes do Curso Magistério para aprofundamento dos conceitos e teóricos da educação. Essa ação se justifica pela necessidade de estudar autores importantes para a formação do professor.

Nome da ação

14 Avaliação do Processo – reuniões

Descrição da ação com a respectiva justificativa

- Participação de reuniões semanais com o Coordenador de Área para orientação e relato das atividades realizadas na escola campo. - Participação nas sessões de estudos com todos os envolvidos no subprojeto para acompanhamento das atividades realizadas. - Realização de reuniões trimestrais para avaliação do andamento da proposta nas escolas campo. Essa ação se justifica pela necessidade de encontros para avaliação das atividades que estão sendo realizadas.

Nome da ação

15 Avaliação do Processo – produção do conhecimento

Descrição da ação com a respectiva justificativa

- Elaboração de relatório mensal pelo bolsista a ser apresentado ao Coordenador de Área e ao supervisor, para acompanhamento das atividades realizadas. - Produção de artigos científicos descrevendo e avaliando as situações de ensino e aprendizagem vivenciadas, para divulgação da experiência. Essa ação se justifica pela importância do registro e da divulgação das ações realizadas.

Nome da ação

16 Avaliação do Processo – seminário anual

Descrição da ação com a respectiva justificativa

- organização e participação do Seminário anual entre os participantes para discussão dos resultados, perspectivas e limites apresentados pelo Subprojeto, identificando as repercussões do trabalho no ambiente escolar e as contribuições do mesmo na formação dos bolsistas acadêmicos.

Nome da ação

17 Avaliação do Processo – participação em eventos

Descrição da ação com a respectiva justificativa

– Participação e apresentação da experiência em eventos do PIBID, local (Seminário Integrador de Iniciação à Docência da URI) em Instituições de Ensino Superior que abram espaço para externos e também seminários e encontros promovidos pela CAPES. Essa ação justifica-se pela importância de divulgação e socializando das atividades desenvolvidas no subprojeto da Pedagogia – URI Campus Frederico Westphalen, como também conhecimento das ações realizadas pelas outras instituições.

Nome da ação

18 Interlocução com a comunidade escolar - Pedagogia

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Desenvolver ações teóricas e práticas no Curso de Pedagogia, aproximando as experiências do PIBID na escola campo com o curso de formação dos licenciandos. Busca-se com essa ação proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem

Nome da ação

19 Acompanhamento dos bolsistas egressos

Descrição da ação com a respectiva justificativa

Para uma avaliação efetiva desta política pública faz-se pertinente se perquirir acerca da situação profissional das acadêmicas que, em algum momento de sua formação, integraram o PIBID – Pedagogia. Assim, pretende-se realizar uma investigação de corte quantitativo sobre a inserção destas profissionais no mercado de trabalho. Além disso, através desta ação busca-se a reaproximação do egresso com a vida acadêmica, científica e cultural da Universidade

Nome da ação

20 Divulgação das ações

Descrição da ação com a respectiva justificativa

As ações desenvolvidas pelas integrantes do PIBID na área de Pedagogia serão divulgadas pelo Portal PIBID - URI. Além disso, as atividades serão objeto de ampla divulgação pelos meios de comunicação da própria instituição.

Coordenador(es) de área do subprojeto

Nome e CPF do(s) professor(es) que assumirá(ão) a coordenação de área

Nome	CPF
Luci Mary Duso Pacheco	894.006.310-49
Silvia Regina Canan	

É obrigatório informar todos os professores que assumirão as bolsas de coordenação de área. O número de bolsas será calculado automaticamente com base no número de bolsas de iniciação à docência do subprojeto (ver Anexo II da Portaria Capes nº 96/2013).

Para informar o(s) coordenador(es) de área no sistema, o proponente deverá ter em mãos o CPF do professor da instituição. Todos os professores informados deverão possuir currículo cadastrado na plataforma Lattes do CNPq, cujo link será recuperado automaticamente pelo sistema com base no CPF. Caso o professor não possua Lattes, o proponente não conseguirá finalizar a proposta. O currículo pode ser cadastrado no endereço: <http://lattes.cnpq.br/>.

Escolas do subprojeto

Nome: Instituto Estadual de Educação Madre Tereza Endereço: Travessa Conde de Porto Alegre, 65, Centro - Seberi RS 98380000
Nome: Instituto Estadual de Educação 22 de Maio Endereço: Rua Almirante Barroso, nº 35 – Centro - Palmitinho – RS - CEP 98430-000