

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**IMPACTOS DO PIBID NAS LICENCIATURAS: POSSIBILIDADE DE
FORTALECIMENTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA?**

ANA PAULA NORO GRABOWSKI

Frederico Westphalen, Novembro de 2017.

ANA PAULA NORO GRABOWSKI

**IMPACTOS DO PIBID NAS LICENCIATURAS: POSSIBILIDADE DE
FORTALECIMENTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Frederico Westphalen, para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Frederico Westphalen, Novembro de 2017.

ANA PAULA NORO GRABOWSKI

**IMPACTOS DO PIBID NAS LICENCIATURAS: POSSIBILIDADE DE
FORTALECIMENTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA?**

**Dissertação de Mestrado apresentada como
requisito à obtenção de grau de Mestre em
Educação ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Regional
Integrada do Alto Uruguai e das Missões –
Frederico Westphalen.**

_____, ____ de _____ de 201__.

BANCA EXAMINADORA

**Luci Mary Duso Pacheco
URI – Frederico Westphalen**

**Elisabete Andrade
URI – Frederico Westphalen**

**Rosane Carneiro Sarturi
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM**

Dedico este trabalho a todos que estudam e lutam por uma educação de qualidade; a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória profissional; a minha família.

AGRADECIMENTOS

Ser professor no contexto atual de nossa sociedade é uma tarefa desafiadora e por vezes árdua. Lutar por uma educação de qualidade e pelo direito de ensinar e aprender são ações apreendidas no labor cotidiano, tendo como horizonte a esperança, o comprometimento e o amor pela profissão. Essas condições foram importantes lições aprendidas com meus professores, por isso meu primeiro agradecimento é para todos os profissionais que por muito ou pouco tempo dedicaram-se a ensinar-me, cobraram-me quando necessário, aplaudiram-me quando mereci e me incentivaram a não desistir e continuar estudando.

Agradeço a Deus por estar sempre em minha vida, guiando meu caminho, orientando as minhas escolhas, cuidando e protegendo os meus passos.

À minha orientadora, professora Luci Mary Duso Pacheco, agradeço pela acolhida para orientação deste trabalho, pelo aprendizado, pela parceria e pela compreensão. Agradeço também, pela amizade construída nesses anos de convívio a qual possibilitou que tivesse confiança em seu profissionalismo, sua ética e seu comprometimento com a educação.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões pela oportunidade de cursar o Mestrado em Educação e assim qualificar minha formação.

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* Frederico Westphalen, que representa minha segunda casa, pois passei longos períodos de minha vida no espaço URI, local de início de minha formação e também no qual o sentido da docência foi ressignificado em minha vida.

À professora Elisabete Andrade por sua participação em minha banca, suas contribuições e sua delicadeza em sugerir modificações para o desenvolvimento qualitativo da pesquisa.

À professora Rosane Carneiro Sarturi pela participação em minha banca e pelas reflexões que contribuíram para auxiliar na melhoria do trabalho.

Aos colegas professores da Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Vergínio Cerutti e do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, de Frederico Westphalen, pelos diálogos, ensinamentos e experiências que moldaram minha identidade docente.

Aos alunos que fizeram e fazem parte da minha vida, por sustentarem a minha esperança, meu comprometimento, meu amor e minha vontade de estudar para fortalecer minha profissão.

Ao Programa PIBID, do qual fui bolsista e o qual me possibilitou novas aprendizagens, leituras, conhecimentos e indagações.

Aos meus colegas do Mestrado em Educação, pelos aprendizados, estudos e companheirismo construídos ao longo do curso.

Agradecimento especial à minha família, minha mãe Rosane de Fátima Noro Grabowski, ao meu pai Romildo Grabowski, as minhas irmãs Grazieli e Maria Luiza por constituírem meu porto seguro. Aos meus avós, tios, tias e primos por reconhecerem em mim, uma profissional e incentivarem meus estudos.

Ao meu namorado Dioni da Rosa pela paciência, companheirismo e incentivo no decorrer de minha formação.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram ou fazem parte da minha trajetória.

*O que faz andar a estrada? É o sonho.
Enquanto a gente sonhar a estrada
permanecerá viva. É para isso que servem os
caminhos, para nos fazerem parentes do
futuro.*

(Mia Couto)

RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa 1, Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen, teve como objetivo principal compreender os impactos do PIBID nos cursos de licenciatura da URI, a fim de verificar sua relação com a formação docente continuada e a implicação desta relação para o fortalecimento da docência universitária. Metodologicamente o estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa e tem como sujeitos os docentes dos cursos de licenciatura da URI, professores, coordenadores de curso e de área que participam do PIBID. A construção desta dissertação foi baseada em pesquisa bibliográfica, pesquisa empírica e pesquisa documental. Para entender a dimensão do PIBID enquanto política educacional refletiu-se acerca das políticas públicas e seus processos de implementação, envolvendo também o contexto da formação docente brasileira a partir da aprovação da LDB/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das Resoluções CNE/CP nº 1 de 2002 e CNE/CP nº 2 de 2015. A análise de dados pautou-se pela perspectiva interpretativa da abordagem hermenêutica, e através dela o conjunto da pesquisa buscou compreender *de que forma os processos de efetivação do PIBID, como política pública, influenciam no fortalecimento da Docência Universitária, considerando os impactos deste programa nos cursos de licenciatura da URI?* Com a análise deste conjunto os resultados obtidos apontam que enquanto fortalecimento da docência universitária, o PIBID contribui para os docentes que participam da dinâmica proposta em sua política no campo da produção e da prática, isto é, cumpre seu objetivo enquanto política de formação contemplando os sujeitos nela descritos, porém isso não reflete a totalidade dos docentes dos cursos de licenciatura da URI considerando o envolvimento e a participação destes nas ações desenvolvidas pelo Programa.

Palavras-chave: PIBID; licenciaturas, fortalecimento, docência universitária, formação continuada.

ABSTRACT

The present dissertation is included in the research 1 approach Professors' Formation, Knowledge and Educational Practices, the *Stricto Sensu* Post-Graduation Program in Education, the Integrated Regional University Alto Uruguai e das Missões - URI - Frederico Westphalen, it had with principal objective understand the impacts of PIBID in the licensure courses at URI, for the purpose to verify its relationship with the continuing qualification and the implication of this relationship to strengthen university teaching. Methodologically, the study is inserted in the field of the qualitative research, and has as subjects the professors of URI undergraduate courses, professors, course and area coordinators who participate in PIBID. The construction of this dissertation was based on bibliographical research, empirical research and documentary research. To understand the dimension of the PIBID as an educational politics, it was reflected about public policies and their implementation processes, also involving the context of the Brazilian professor formation from the sanction of the LDB/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação and das Resoluções CNE CP nº 1/2002 and CNE CP nº 2/2015. The analysis of the data was based on the interpretive perspective of the hermeneutic approach and, through it, it was tried to understand how the processes of PIBID's effectiveness, like public policies, influence in the strengthening of the University Teaching, considering the impacts of this process program in the courses of URI graduation? With the analysis of this set, the results indicate that, as a strengthening of university education, the PIBID contributes to teachers who participate in the dynamics proposed in their policy in the field of production and practice, fulfills its objective as a policy of However, this does not reflect the totality of the URI undergraduate teaching staff, considering their involvement and participation in the actions developed by the Program.

Keywords: PIBID; degrees, strengthening, university teaching, continuing education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Cursos ofertados pelo Proinfro Integrado.....	30
FIGURA 02 – Vertentes Base dos Programas educacionais da DEB.....	32
FIGURA 03 – Eixos de atuação do PNAIC.....	35
FIGURA 04 – Concessão de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID.....	40
FIGURA 05 – Níveis de envolvimento sujeitos do PIBID.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Coordenadores de curso de licenciatura da URI.....	70
GRÁFICO 02 – Coordenadores de área do PIBID da URI.....	70
GRÁFICO 03 – Docentes das licenciaturas da URI.....	71
GRÁFICO 04 – Ações desenvolvidas pelo PIBID nos cursos de licenciatura da URI.....	72
GRÁFICO 05 – Planejamento e prática do PIBID segundo docentes das licenciaturas.....	75
GRÁFICO 06 – Diferencial do aluno bolsista do PIBID.....	77
GRÁFICO 07 – Mudança nas aulas e na participação no Curso.....	78
GRÁFICO 08 – Mudanças nos planejamentos e nas ações dos professores das licenciaturas da URI.....	80

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Classificação das Políticas Públicas e suas áreas.....	24
QUADRO 02 – Tipos de Políticas Públicas.....	25
QUADRO 03 – Construção teórica da pesquisa.....	67

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Subprojetos cursos de licenciatura da URI 2013.....	63
TABELA 02 – Distribuição dos questionários da pesquisa.....	68

LISTA DE BREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Forgrad – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNG – Política Nacional de Graduação

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

Proinfantil - Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação infantil

Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

Seed – Secretaria de Educação à Distância

SESu – Secretaria de Educação Superior

Simec – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SisPacto – Sistema de Acompanhamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USAID – Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	16
1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA	20
1.1 Surgimento da área das políticas públicas	21
1.2 Políticas Públicas: construindo conceitos	22
1.3 Políticas públicas: implicações na formação docente brasileira	26
1.4 PIBID: entre o pensado e o planejado	37
1.4.1 O PIBID da URI.....	41
2 PROFISSÃO DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	43
2.1 As mudanças de 1990 e a criação da LDB/1996	43
2.2 Pós LDB e o Plano Nacional de Educação.....	45
2.3 A formação inicial de professores no contexto atual das legislações	49
2.4 O desafio da formação continuada	54
2.5 Docência universitária: sentidos e olhares sobre a formação continuada.....	57
3 IMPACTOS DO PIBID NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA URI	60
3.1 PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	60
3.2 O PIBID e sua inserção na URI	66
3.3 Impactos do PIBID na URI: analisando evidências	69
3.3.1 Realidade pesquisada	70
3.3.2 PIBID em desenvolvimento: planejamento e ação	72
3.3.3 O PIBID e as mudanças na prática do Curso e do docente	76
3.3.4 A aproximação entre Ensino Superior e Educação Básica: o PIBID e o currículo das licenciaturas.....	81
3.3.5 O PIBID e a possibilidade de formação continuada do docente universitário	84
3.3.6 O PIBID e o fortalecimento da docência Universitária: limite e possibilidade	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	100

PRIMEIRAS PALAVRAS

A temática proposta nesta dissertação aborda questões vinculadas à vivência social. Ao discutir o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a formação docente, as políticas públicas educacionais e a Instituição de Ensino Superior propõe-se pensar sobre o profissionalismo do professor, o modelo de sociedade vigente, as disputas políticas de poder e o modo de produção humana.

A educação compreendida como tarefa do Estado à luz da democracia traz a participação e a atuação cidadã engajadas neste compromisso. Desta forma, assumir o comprometimento de um estudo referente ao modo de vida da sociedade (ou de uma parte dela) ultrapassa a responsabilidade da escrita e torna-se um engajamento social. Junto ao entendimento do sentido participativo da pesquisa é necessário dispor de conhecimentos que agreguem fidedignidade e densidade teórico-investigativa ao trabalho.

A proposta da pesquisa em pauta está diretamente vinculada às experiências da formação da pesquisadora através da participação no PIBID durante os anos de 2010, 2011 e 2012 na Universidade Regional Integrada (URI) e também por meio do conhecimento construído através da docência e sua inserção do espaço educacional assim como afirma Tardif

[...] os próprios professores no exercício de suas funções e na prática da sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2012, p. 39)

A docência, enquanto ato realizado pelo ser humano, não desconsidera seu percurso pessoal, pelo contrário, as experiências emocionais, pessoais e profissionais contribuem na constituição de seu saber pedagógico, construído paulatinamente ao longo de sua trajetória docente (AZZI, 2002). Este entendimento da docência sinaliza o inacabamento profissional e a necessidade constante de aprender, devido a isso, o ingresso no Mestrado em Educação, além de um sonho, tornou-se um desejo de buscar, a partir da ciência, conhecimento para as indagações ligadas às experiências da formação com o PIBID, bem como, para auxiliar na prática educacional cotidiana.

É pontual destacar que essas vivências somadas às percepções profissionais referentes à formação docente, oportunizaram indagar sobre o impacto que uma política pública pode ter para os espaços e sujeitos que não são objetos diretos em sua criação e efetivação. Esses processos não formalizados nas políticas, mas existentes, também orientam o campo das

políticas educacionais, pois fazem parte do contexto da prática¹, o qual é definido como o campo da interpretação, da recriação, cujos sujeitos efetivam o que é formulado no papel e podem influenciar no contexto dos resultados,² apresentando efeitos diversificados daqueles planejados em sua criação.

Este campo das políticas públicas educacionais junto à formação docente constituem temáticas atuais e centrais das pesquisas em nível nacional. Prioritariamente identifica-se a indissociabilidade de ambas temáticas quando se compreende a influência e o direcionamento da formação docente através da agenda de políticas. Tais designações organizam e orientam o processo formativo docente no Brasil, isto é, a efetivação de programas, resoluções e decretos, bem como sua fragmentação, temporalidade e estrutura.

Essa dimensão das políticas educacionais reflete sobre o conjunto da prática na sociedade através das Instituições de Ensino Superior e das escolas de Educação Básica. Nesse contexto a formação docente vai constituindo-se aos moldes do que é formulado por atores que muitas vezes são externos à realidade da prática da política. Essa formação torna-se um ciclo: a universidade forma docentes que atuarão em escolas, esses docentes formarão alunos que estarão na universidade e, que, por sua vez, depois da universidade estarão nas escolas como docentes.

Este estudo trouxe para a reflexão os processos que envolvem a política pública do Programa e sua implementação na URI, no intuito de apresentar uma análise sobre os processos de efetivação do PIBID enquanto política na universidade, assim, apresenta como objetivo geral compreender os impactos do PIBID nos cursos de licenciatura da URI, a fim de verificar sua relação com a formação docente continuada e a implicação desta relação para o fortalecimento da docência universitária, para melhor definição das ações a pesquisa tem como objetivos específicos: compreender como ocorrem os processos de efetivação do PIBID; verificar quais as relações entre o PIBID e a formação continuada do docente universitário e analisar quais são os impactos do PIBID para o fortalecimento da docência universitária.

Apresenta como foco de estudo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o fortalecimento da docência universitária através dos processos que envolvem os impactos do PIBID na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Frederico Westphalen. Essa proposta está inserida na linha de pesquisa “Formação de Professores, saberes e práticas educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da

¹ Terceira fase do Ciclo de Políticas produzido por Ball e Bowe (1994)

² Quarta fase do Ciclo de Políticas produzido por Ball e Bowe (1994)

URI. O estudo tem como problema de pesquisa *de que forma os processos de efetivação do PIBID, como política pública, influenciam no fortalecimento da Docência universitária, considerando os impactos deste programa nos cursos de licenciatura da URI?*

O PIBID é um Programa do Governo Federal, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cujo objetivo é a qualificação dos estudantes de licenciatura em sua formação inicial, a melhoria da Educação Básica Pública e valorização do magistério.

No intuito de buscar entender o que os estudos atuais trazem sobre o PIBID e sobre a docência universitária, realizou-se uma investigação prévia sobre o estado do conhecimento na área do tema utilizando dados obtidos da fonte do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), os resultados analisados restringiram-se ao período janeiro de 2007 a junho de 2016 (tal período foi escolhido devido à implantação do Programa ter iniciado no mesmo ano – 2007). Na pesquisa foram identificados 362 trabalhos de dissertação³ e tese⁴ relacionados à temática PIBID, as temáticas de que tratam os trabalhos pesquisados versam sobre a contribuição do PIBID para a alfabetização, a contribuição do PIBID para a formação inicial, a construção dos saberes docentes dos licenciandos e sobre a formação continuada dos professores supervisores, nenhum dos trabalhos trata, especificamente, sobre a relação entre os impactos do Programa e a docência universitária. Portanto, entendeu-se ser relevante desenvolver uma pesquisa cuja abordagem estivesse pautada em uma temática atual e que constituí um estudo distinto dos que já existem.

Essa pesquisa assume, então, uma possibilidade de reflexão sobre o PIBID, o qual é uma política pública importante atualmente para a qualificação da formação inicial e valorização do magistério. Ela justifica-se como forma de problematizar os impactos do PIBID relacionados ao fortalecimento da docência universitária, já que não foram encontrados⁵ referenciais sobre essa temática.

A organização da pesquisa inicia com a presente introdução e apresentação da temática estudada, a fim de situar a leitura e sua organização, após se divide em três capítulos e as considerações finais. No capítulo 1, intitulado **Políticas públicas educacionais e a formação docente brasileira**, apresentamos conceitos referentes às políticas públicas situando a esfera educacional, discutimos a formulação de algumas políticas, trazendo ao

³ 250 trabalhos encontrados na pesquisa do estado do conhecimento referida.

⁴ 112 trabalhos encontrados na pesquisa do estado do conhecimento referida.

⁵ Considerando os moldes da pesquisa do estado do conhecimento realizada.

debate o PIBID em sua criação e planejamento, situando o Programa na forma da Lei paralelamente a sua implementação na URI.

No capítulo 2, o qual é denominado **Profissão docente: reflexões acerca da formação de professores** dialogamos sobre a formação docente brasileira situada historicamente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Este capítulo traz a formação inicial e continuada a partir da compreensão de alguns documentos que nortearam as pautas de formação docente: LDB/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Resoluções CNE/CP 1 de 2002 e CNE/CP 2 de 2015, além de um panorama referente a formação continuada do docente universitário, objeto deste estudo vinculado ao PIBID.

No capítulo 3 do trabalho, **Impactos do PIBID nos cursos de licenciatura da URI**, analisamos os dados obtidos a partir da pesquisa de campo, juntamente com as reflexões acerca da relação entre o PIBID e o processo de fortalecimento da docência universitária.

Nas **Considerações Finais** retomamos o tema e o problema da pesquisa a fim de apresentar os resultados da análise dos dados. Ressaltamos através desta pesquisa que o PIBID, em seu contexto de prática nos cursos de licenciatura da URI, é uma possibilidade de fortalecimento da docência universitária para uma pequena parcela de docentes, os quais, estão envolvidos com o Programa e participam dos planejamentos, ações, eventos e produções, modificando sua forma de trabalhar com os licenciandos, propondo-se a pensar diferente, realizando produções científicas e (re)construindo sua prática. Também evidenciamos que na URI não são todos os docentes que atuam nas licenciaturas que se envolvem com o PIBID, desta forma, a ausência das atividades definidas anteriormente apontam para o não fortalecimento da docência universitária quando relacionamos ela ao PIBID.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA

No capítulo que segue, busca-se explicitar e aprofundar a compreensão sobre políticas públicas educacionais e a sua gênese em alguns processos de formação docente no âmbito nacional com enfoque ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

A ascensão da Ciência Moderna no século XVI foi a engrenagem de muitas mudanças na área social, tecnológica e educacional (SANTOS, 2002). Neste contexto de avanços, o capitalismo fez frente, assumindo o modo de produção das atividades humanas e consolidando sua hegemonia no cenário mundial.

A corrente neoliberal – XVII – advinda do liberalismo econômico clássico trouxe consigo conceitos bem presentes ao capitalismo, como a produtividade e a liberdade. Em sua estrutura, a ideologia neoliberal questiona os modos de organização social e política do Estado, pois acredita que este não deve ter participação na economia, devido à seu caráter coibidor, o que acaba por constranger os agentes econômicos privados. As concepções de política e de educação para a corrente neoliberal (AZEVEDO, 2008), em suma, devem estar atreladas aos ditames e leis de mercado, pois desta forma serão bem-sucedidas.

Esta análise se faz necessária, visto que, as mudanças na área educacional estão intimamente relacionadas ao modo de produção hegemônico de cada período⁶, e este modo de produção é definido pelo modelo de sociedade. Da mesma forma, tornam-se importantes na compreensão do papel das políticas públicas educacionais, as quais estão diretamente ligadas à função do Estado-Nação como primeiro responsável pela sua efetivação e regulação. Então, também é possível sugerir, que, esta centralização de controle pode ser guiada pelo interesse e pelo poder de decisão advindo de forças oriundas de grupos sociais dominantes.

Neste sentido, pensar a formação docente considerando sua imbricação às políticas educacionais mediante o modelo social baseado na lógica do mercado⁷ configura uma problemática complexa e que necessita ser dialogada.

⁶ Entenda-se por período o espaço de tempo em que a sociedade é guiada por diferentes pensamentos, doutrinas ou paradigmas. A exemplo, é possível citar o período da Idade Média sob vigência da igreja, o período do iluminismo regido pela mensuração e quantitativização da ciência, etc.

⁷ A educação como política educacional, Janete Lins de Azevedo.

1.1 Surgimento da área das políticas públicas

O modelo econômico capitalista possibilitou o surgimento de várias teorias referentes à administração de recursos e à produtividade. Uma destas teorias denominadas liberalista (século XIX) previa a não participação do Estado na regulação da economia, por conceber que este acabaria restringindo ou coibindo os agentes privados tolhendo-lhes a liberdade e autonomia de produção, já a teoria sustentada por Karl Marx e definida desta forma como marxismo, previa a participação do Estado na regulação econômica. (AZEVEDO, 2008)

A expansão dos ideais liberalistas no início do século XX acabou por consolidar a hegemonia do capitalismo na maioria dos países ocidentais (AZEVEDO, 2008). Esse forte avanço da produção por vias do capital encontrou na inflação (superprodução) e nas disputas de mercado o seu limite. À exemplo de tal processo, temos a crise de 1929, *New Deal*, que atingiu os países capitalistas.

Este cenário de insuficiência do modelo liberalista econômico clássico fez emergir as ideias de John Maynard Keynes⁸, economista inglês, que, ao contrário dos liberalistas propôs a participação do Estado como agente indispensável ao desenvolvimento econômico⁹. (FONSECA, 2010)

Após a segunda Guerra Mundial, as ideias Keynesianas paulatinamente perderam seu espaço devido as desarticulações econômicas, ocorre a substituição das políticas Keynesianas por políticas econômicas restritivas de gastos, a fim de promover o ajuste fiscal entre receita e despesa, para equilíbrio dos orçamentos. Adota-se a partir da década de 80 a menor intervenção do Estado na economia e nas demais políticas sociais, ascende novamente o liberalismo econômico, todavia revestido de novos ideais, definido como neoliberalismo e, ajustado a nova ordem mundial, a globalização. (LEME, 2010)

Arraigada neste contexto, a área das políticas públicas enquanto conhecimento e disciplina têm suas origens nos Estados Unidos, como subárea da Ciência Política, mas sem estudar as teorias que envolvem o Estado e em específico o governo (fonte de estudo da tradição europeia).

O surgimento das políticas públicas então se concretizou como estudo de ações governamentais, pois, concebia-se que um governo ao definir e optar por determinadas

⁸ Formulador da teoria Keynesiana. A teoria Keynesiana é uma teoria econômica que vigorou principalmente em países europeus na primeira metade do século XX.

⁹ Suas ideias e formulações teóricas estão presentes na obra “Teoria Geral do emprego, do juro à moeda”, escrita em 1936.

escolhas em prol de outrem suscetibilizava sua formulação científica e a análise por pesquisadores externos. Esta ideia consolidou os estudos referentes às políticas públicas como forma de conhecer, acompanhar e regular o governo.

O final da guerra fria marcou a expansão de grupos e organizações¹⁰ cuja especialidade baseava-se na produção de conhecimentos e estratégias para diferentes mudanças – social, política, econômica. Essa lógica de “solução científica” expandiu-se e atingiu o governo incidindo sob problemas políticos, inclusive nas políticas públicas sociais¹¹.

1.2 Políticas Públicas: construindo conceitos

Para construir um conceito que defina o que são as políticas públicas é necessário em um primeiro momento entender o significado e a presença que a mesma tem em vários aspectos da vida social, nos problemas e nas decisões da vida cotidiana do ser humano.

O termo política tem sua origem na Grécia antiga, século IV a. C., através de Aristóteles e sua obra “Política”. Oliveira (2016) traz a palavra *Politikó* associado à livre participação das pessoas à pólis, que significa cidade, e tudo que se relaciona a ela e ao bem comum, ao civil¹² e ao Estado¹³. A política também pode ser entendida como o conjunto de interações entre as pessoas para atingir determinados objetivos estando por este motivo presente na arte, na religião, no esporte, cultura e relações humanas.

Muller e Surel (2002) trazem o termo em inglês a partir de duas definições, *politics* e *policy*. Respectivamente significam a interação entre atores para melhorar os rendimentos e alcançar certos objetivos como a construção do consenso e a luta pelo poder; e, como ação do governo, atividade social que visa garantir e providenciar o bem da sociedade em determinada função (saúde, educação, cultura...).

Quando associada à ação de um governo, é entendida como forma de governar de modo a fazer uso devido do poder que lhe é atribuído, a fim de promover uma sociedade na qual os “pontos de vista divergentes e interesses diferentes possam ser conciliados” (DIAS e MATOS, 2012, p. 03).

¹⁰ Think Tanks, termo específico a grupos que realizavam estratégias militares.

¹¹ Como estratégia de terceiros e sem envolvimento do Estado - vetado em sua intervenção pelo modelo em ascensão neoliberal – as políticas sociais tem seu perfil moldado pelo projeto de sociedade vigente.

¹² Conjunto de regras que em caráter comum são aplicadas as atividades privadas dos cidadãos de determinada sociedade para defesa de seus interesses.

¹³ Estado significa a totalidade da sociedade política; em seu poder de governar tem a indicação de efetivar ações para o bem social com recursos limitados. O governo é quem indica a organização do poder ao serviço do Estado, sua função é aplicar as leis e políticas públicas através do executivo judiciário. (ABBAGNANO, 2009)

Neste sentido, Dias e Matos (2012) também definem as políticas públicas como expressão de poder.

É assim que, no contexto de políticas públicas, a política deve ser entendida como um conjunto de procedimentos que expressam relações de poder. Estes, por sua vez, se orientam para a resolução de conflitos no que se refere aos bens públicos. Em outras palavras, a política implica a possibilidade de se resolverem conflitos de forma pacífica. (DIAS e MATOS, 2012, p. 03)

A formação histórica das ações realizadas pelos governos deram início aos estudos sobre as políticas públicas no Brasil por volta da década de 80 (SHIROMA, 2011). O termo ‘pública’ tem origem latina, *publica*, significa povo, para o povo, pertencente ao povo. (FONTES, 1998)

Dias e Matos (2012, p. 04) situam o que pode ser entendido como esfera “pública” como “aquele domínio da atividade humana que é considerado necessário para a ação comum [...] essa dimensão comum é denominada propriedade pública, não pertence a ninguém em particular e é controlada pelo governo para propósitos públicos”.

Neste propósito, o governo indica a organização do poder a serviço do Estado, defendendo os interesses públicos dos privados, gerindo os recursos e atendendo a demanda de problemas e situações que são emergentes à manutenção de problemas de ordem nacional e a garantia de preservação do bem social.

A política pública é entendida desse modo como função primordial do governo devendo considerar prioritariamente as condições de vida humana como aponta Dias e Matos.

São as ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo das condições para que possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana. (DIAS e MATOS, 2012, p. 12)

Para Azevedo (2003, p. 38) a política pública envolve as ações que um governo efetiva e as que deixa de fazer, incluindo os impactos de suas ações e omissões. Para Farenzena (2012) o poder da coerção se faz presente nas decisões e ações efetivadas pela política pública envolvendo atores públicos e privados.

De maneira geral as políticas públicas referem-se ao bem da sociedade, isto é, tem como característica básica a ação em prol do bem comum de uma sociedade civil. Estão direta ou indiretamente ligadas as relações de poder e sua forma de organizar os conflitos.

Uma política pública pode concretizar-se através de um programa, ação ou Lei que

existe com um propósito definido, combinando elementos de força pública. Surge para construir uma ordem social, isto é, criada a partir de uma necessidade social; é uma ação intencional cujo envolvimento vem engajado em lutas, conflitos e pressões em que estão envolvidas diretamente as relações de poder, envolvem várias fases desde a sua formulação até a sua implementação havendo a necessidade de condições objetivas para sua efetivação.

As políticas públicas podem ser de governo – criada em determinado governo e quando termina o mandato a política também termina, isso gera uma descontinuidade de programas, o que hoje representa grande preocupação nas políticas educacionais – ou podem ser de Estado – para ser de estado precisa ser institucionalizada por Decreto ou Lei.

A formulação e o desenvolvimento das políticas públicas passa por fases que vão desde a elaboração até sua implantação. Não preveem um modelo a ser seguido, pois dependem de contextos que se inter-relacionam¹⁴ para sua efetivação, deste modo, o que funciona em uma política pública em determinado período da história talvez não tenha o mesmo êxito em outro momento.

As políticas públicas nascem e são implementadas a partir de decisões e ações que são do interesse do poder público, e, mesmo atendendo a uma demanda social, encontram-se, por vezes, permeadas pela autoridade e soberania deste poder.

Quanto à divisão das políticas públicas existentes podemos encontrar em Dias e Matos (2012) a seguinte classificação:

QUADRO 01: CLASSIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS ÁREAS

Política social	Política macroeconômica	Política administrativa	Política específica ou setorial
Saúde, educação, habitação e previdência social	Área fiscal, monetária, cambial e industrial	Democracia, descentralização e participação social	Meio ambiente, a cultura, agrária e aos direitos humanos

Fonte: Dias e Matos (2012)

Quanto ao tipo de políticas públicas existentes Azevedo (2003) aponta três:

¹⁴ Globalização da economia, transformação do Estado e processo de descentralização (Dias e Matos, 2012, p. 15)

QUADRO 02: TIPOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Redistributivas	Distributivas	Regulatórias
Consistem na redistribuição de renda na forma de recursos e serviços públicos, isto é, redistribuem bens ou serviços à uma parte da população, sendo que, estes recursos provém de outros grupos específicos, por isso, na maioria das vezes são conflituosas. Exemplo: Bolsa-escola, reforma agrária.	Referem-se as ações normais que são de responsabilidade de um governo. Acontecem de forma setorial (atendem bens ou serviços a grupos específicos da população) de acordo com a demanda ou pressão social. Exemplo: reforma de uma escola, salário-desemprego.	Regem sobre as leis de regulação das demais políticas (distributivas e redistributivas), isto é, estabelecem condições por meio das quais devem ser realizadas determinadas atividades ou comportamentos. Podem distribuir seus benefícios equilibradamente ou privilegiar interesses restritos. Exemplo: Código florestal, Lei de trânsito.
Ação do poder Executivo	Ação do poder Executivo	Ação do poder Legislativo

Fonte: AZEVEDO (2003)

A política pública do tipo regulatória é a mais complexa e importante de todas, visto que, é por ela que os recursos públicos são liberados para o desenvolvimento e implementação das outras políticas. Na contrapartida de sua importância e complexidade, por corresponder a uma lei, a política pública de caráter regulatório não possui materialidade (serviços e equipamentos) para atender a população, muitos grupos da população não tendem a acompanhá-la acabando por ignorá-la, permitindo que outros grupos mais organizados exerçam pressão sobre seus gestores.

Lowi (*apud* DIAS e MATOS, 2012) escreve que cada tipo de política pública constitui um tipo de relação de poder¹⁵, e que, nestas relações também são diversificados os atores envolvidos.

Se políticas públicas são todas as ações que envolvem decisões, poder, atores públicos e privados, omissão ou não do governo, políticas públicas educacionais então envolvem todas as ações de decisão, poder, atores públicos e privados e omissão ou não do governo relacionado à educação. As políticas públicas educacionais são parte das políticas sociais, isto é, um ramo específico que trata da educação.

É importante trazer que quando se fala em educação temos uma dimensão muito ampla, pois, a educação está presente em muitos espaços, perpassando o ambiente escolar, tudo o que se aprende socialmente (na comunidade, na família, na igreja, na rua, no

¹⁵ As arenas não são espaços físicos e sim padrões de interação estabelecidos entre os atores envolvidos em uma política, tais padrões de interação são resultantes da afinidade de preferências e expectativas quanto ao ganho e a perda de uma política e formulação. (LOWI *apud* DIAS e MATOS, 2012).

trabalho) é educação. No entanto, quando tratamos de políticas públicas educacionais essa temática vincula-se a um espaço específico: à escola.

Neste sentido, as políticas públicas educacionais tem relação com as ações do governo que influenciam no ambiente escolar e na promoção do processo de ensino-aprendizagem. Estão interligadas a questões físico-estruturais, como a construção de um prédio, de recursos humanos, na contratação de profissionais, na formação do professor, com programas e ações que conduzam a formação continuada e permanente, à valorização do profissional da educação, ao currículo e a gestão.

Na sequência buscamos explicitar o papel que o governo desempenha no processo de formulação e implementação das políticas públicas e a inserção de assuntos - resultantes da pressão de grupos sociais - na agenda governamental.

1.3 Políticas públicas: implicações na formação docente brasileira

Nos últimos vinte anos o Brasil vem passando por processos de descentralização no que tange a autonomia das escolas, a carreira e formação dos professores, pois, os processos ainda são pensados em instâncias superiores.

De acordo com Oliveira (2011) a profissão docente em nosso país possui baixa atratividade devido a fatores como a remuneração, as condições de trabalho, o plano de carreira e a valorização. Após essas duas décadas de mudanças e reformas na educação destaca-se, de acordo com Fanfani (*apud* OLIVEIRA, 2011, p. 26) no trabalho docente, a “[...]ampliação quantitativa da profissão docente, a crescente heterogeneidade do trabalho docente, os crescentes graus de desigualdade e a deterioração das recompensas materiais e simbólicas[...].

O Brasil apresenta quase 5.600 carreiras de magistério públicos distribuídas entre estados e municípios, tendo em vista que cada um deles cria suas próprias carreiras para a educação (OLIVEIRA, 2011). É possível considerar que com grande quantidade de carreiras também seja correspondente a disparidade existente entre um local e outro.

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009) “[...]dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica”, estando previsto que:

I -educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
VII -atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde." (BRASIL, 2009)

Para atender tal demanda serão necessários mais professores. Essa carência torna-se um desafio para a realidade educacional brasileira. Onde estão os professores que responderão a esta demanda? Quais são as condições de sua formação e condições de trabalho docente à enfrentar?

Como aparelho ideológico social, a escola reflete a sociedade e a sociedade reflete a escola pois é espaço de vivência dos sujeitos formados por ela. O modelo de organização dos sistemas escolares foi desenvolvido tendo como critério de justiça o acesso (OLIVEIRA, 2010). Deste modo, as políticas que fundamentavam a escola centravam-se no critério de justiça através da universalidade e igualdade de direitos, todavia, não significa que realmente seja posto em prática.

Libâneo faz importante reflexão sobre esse aspecto quando debate a finalidade dos documentos oriundos de Conferências Mundiais sobre a Educação e financiados por organismos multilaterais. É pontual a preocupação com a melhoria da qualidade da educação e com o alcance de índices nos países em desenvolvimento, todavia o discurso sinalizado na concretude dos documentos é minimizado deixando explícito o interesse econômico que o Banco Mundial possui, ou seja, “as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica”(LIBÂNEO, 2012, p. 07).

A luta por um política cultural diferente emergiu no país após a crise do modelo estatal e de gestão das políticas públicas sociais (após o fim da União Soviética) enfraquecendo esse critério de justiça baseado na universalização. Logo, o poder econômico que ditava regras também no meio educacional foi questionado, ocasionando uma crise nos sistemas escolares, na função social da escola e também na identidade e formação do professor. (HOFLING, 2001)

A escola, anteriormente formal, regida sob a ideologia de que o conhecimento era propriedade de poucos, encontrou tensões após ser questionado o que de fato era a universalização do ensino. Com oportunidades iguais expandiu-se a diversidade de sujeitos que tinham acesso e permanência à escola, independentes de sua condição econômica, étnica ou cultural. Essa diversidade mexeu com a organização da escola, pois desafiou os profissionais a desacomodarem-se de seus saberes e práticas tradicionais.

(TEIXEIRA, 1956)

Desconstrói-se então a qualidade e eficiência da escola tradicional, a qual na realidade atendia alunos que, ao contrário de se encontrarem à margem da sociedade, possuíam condições e estrutura familiar, econômica e social para aprender. As políticas públicas sociais neste viés tradicional tinham como conceito-chave a centralidade nas classes sociais (TEIXEIRA, 1967). Como ação e implementação governamental as políticas públicas sociais também são escolhas do que fazer ou não para a sociedade, o que muitas vezes beneficia alguns e proporciona carência a outros.

Oliveira (2011) destaca que em se tratando de políticas educacionais, quem está à frente do poder de decisão, é imprescindível que conheça o funcionamento do sistema educativo e da gestão da educação de um país. É este conhecimento que falta muitas vezes aos governantes em suas decisões mediante a realidade educacional brasileira.

No histórico das políticas educacionais brasileiras para a formação docente é possível perceber medidas de emergência e preocupação com a demanda exigida pela mudança de contexto do espaço escolar, bem como da sociedade, todavia, permanece o sistema de centralização, Estado como principal agente organizador e financiador desta ação.

Grande parte desta “ação engessada” (OLIVEIRA, 2011) recebe influência do Banco Mundial - BM, que, no contexto de ajustes à nova ordem de mercado (neoliberalismo) passou a ver a educação como centralidade no processo de auxiliar o crescimento econômico dos países pobres. Ao passo que garantiu apoio a Educação Básica, o Banco Mundial passou a influenciar as políticas educacionais.

A preocupação desse organismo internacional com a formação docente é inegável, sobretudo por serem os professores vistos de maneira incômoda pelo Banco, já que são entendidos como uma categoria complexa e difícil de lidar, sobretudo pela questão sindical, com suas reivindicações salariais, greves manobras políticas e até corrupção. (CORSETTI, 2004, p. 4)

Essa “preocupação” do Banco Mundial torna possível compreender a secundarização da formação inicial docente, se considerar que os custos e investimentos com a capacitação em serviço constituem receita de menor valor. De maneira geral, os interesses desse organismo externo busca imprimir um ideário político de educação, cuja premissa básica esteja alicerçada no critério econômico.

Os últimos vinte anos de nosso país evidenciaram a implementação de políticas educacionais de formação docente em sua maioria com influência dos movimentos da década de 90, isto é, políticas com algumas características em comum como a rapidez de

formação, a descontinuidade, a fragmentação e emergência de resultados.

Na sequência, algumas políticas de formação docente que foram criadas e desenvolvidas nos últimos vinte anos¹⁶ (1996 a 2016) serão apresentadas como forma de visualizar as ações governamentais em direção ao professorado após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.

Entre os vários programas formulados e colocados em prática através de Leis, decretos ou ações organizadas nos últimos anos é possível citar como efeito de políticas públicas educacionais alguns Programas que colocam em pauta a discussão sobre a carreira e valorização do magistério público, juntamente com a implicação que esse tipo de política tem no processo de formação do docente brasileiro. Esses programas serão apresentados na sequência e foram implementados num período de vinte anos, compreendendo a aprovação da LDB/1996 à 2016.

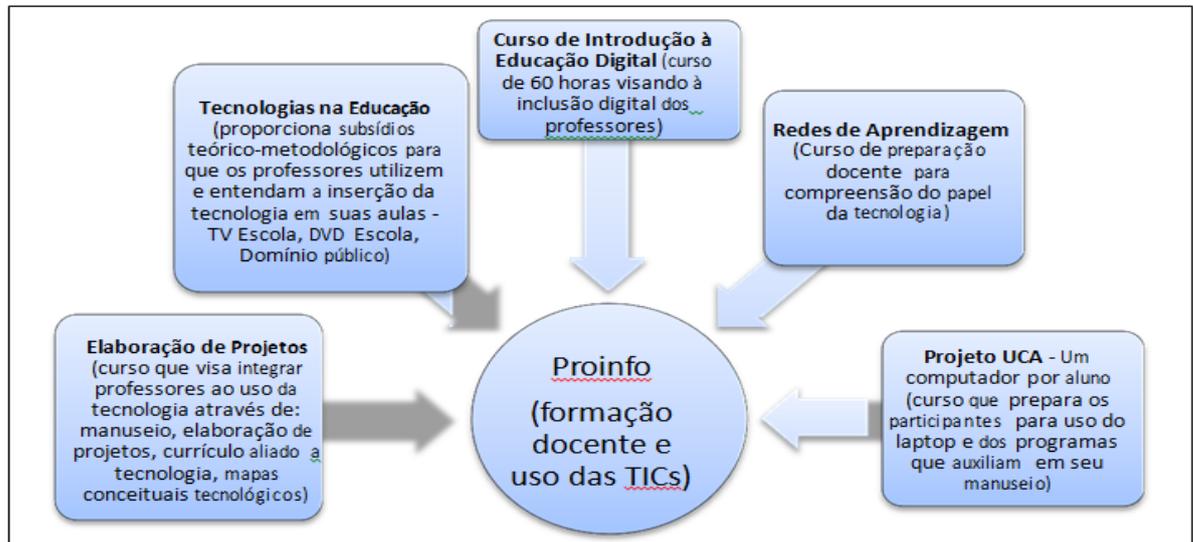
Para além da demanda pessoal de docentes para a rede pública de educação, tornou-se também necessidade sua qualificação. Com a inserção da tecnologia nos mais variados espaços de vida humana, a habilidade e conhecimento de manuseio das ferramentas tecnológicas colocaram em pauta a necessidade do domínio dos professores nestes elementos.

O programa **Proinfo Integrado**, inicialmente denominado Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pela Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997), com fomento do Ministério da Educação (MEC), porém descentralizado, no qual cada Estado possuía seu núcleo de tecnologia. A partir do Decreto nº 6.300, de 2007 (BRASIL, 2007), o Proinfo passou a ser o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, com objetivo de promover o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nas escolas públicas.

Enquanto Programa de formação docente, além de promover o uso das TICs também articula a oferta de equipamentos e de conteúdos multimídia aos professores, como registrado abaixo:

¹⁶ Este recorte temporal refere-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual ocorreu em 1996. Este marco temporal traz consigo muitas influências do movimento que definiu a formulação de políticas públicas a partir de 1990.

FIGURA 01: CURSOS OFERTADOS PELO PROINFO INTEGRADO



Fonte: Ministério da Educação

Aliado aos cursos oferecidos pelo Programa, o Ministério da Educação, Secretaria da Educação à Distância (SEED) propôs em parceria com Universidades a criação de um ambiente virtual de aprendizagem denominado e-Proinfo¹⁷. Tal ambiente colaborativo é uma complementação do Proinfo Integrado, permite acesso e serve como ferramenta de ensino-aprendizagem para os professores e alunos.

A gama de ferramentas disponibilizadas pela tecnologia adentra a escola em todos os seus níveis e em grande medida está presente no cotidiano dos alunos. É fundamental o domínio dos professores perante esse novo elemento para a prática pedagógica. Na contrapartida desta ação, é possível identificar que a grande maioria dos docentes não domina o uso das tecnologias, isso devido à vários fatores: cursos oferecidos de forma insuficiente, indisponibilidade de recursos humanos, infraestrutura comprometida, muitas vezes em consequência das instalações escolares, dentre outros fatores.

Outro programa do governo para a formação docente foi a **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**, criada em 2004. Esse programa organizado pelo MEC tem a colaboração de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas que fazem parte da Rede, atuando na construção de materiais pedagógicos para cursos à distância e semipresenciais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016)

O objetivo do programa é proporcionar formação continuada aos professores da

¹⁷ Ministério da Educação - MEC

educação básica para melhorar a qualidade da educação, devido a isso, os cursos oferecidos nesta rede estão diretamente ligados ao Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007)

Esta ação é organizada colaborativamente entre estados, municípios, Distrito Federal e a efetivação do programa ocorre por adesão. Tanto este programa, quanto o apresentado anteriormente trazem como pano de fundo de sua implementação, normativas orientadas por organismos externos. Neste sentido, o processo pelo qual se dá o programa, ou os percalços que surgem pelo caminho são secundários, como primeira necessidade está a meta que o país precisa cumprir em prol de resultados. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007)

Outro programa do governo federal foi o **Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação infantil** (Proinfantil) 2004, criado para contemplar a formação dos professores que atuam na modalidade da Educação Infantil, visando atender a uma das metas do Plano Nacional de Educação, no que tange a habilitação docente, tentando cumprir o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto a oferta de cursos a professores em exercício por parte dos municípios, estados e União.

Com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) torna-se obrigatória a matrícula das crianças na Educação Infantil a partir dos 4 anos, compreendendo a sua inicialização na Educação Básica Brasileira. Esta Lei se ajusta a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que prevê a gratuidade da oferta da Educação Básica a partir dos 4 anos.

Para contemplar em grande parte esta demanda o curso semipresencial de Ensino Médio, modalidade normal, Proinfantil, foi pensado como estratégia emergencial para os professores em exercício no nível da Educação Infantil pública. Ao final do Curso, o docente recebe um diploma para o exercício no determinado nível educacional. (CORSINO, 2010)

Formação semelhante foi proposta a partir dos doze acordos realizados entre o Ministério da Educação (MEC) e Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (USAID) no período ditatorial brasileiro, a formação docente nos moldes três mais um oferecia formação rápida e técnica para atender ao capital estrangeiro que se fixava no país em meados da década de 70. (VARES, 2012)

A formação rápida, a fim de atender uma demanda específica, garantindo a técnica de certa forma direciona a qualidade do ensino. O problema não está na oferta do ensino, mas na possibilidade de que este ensino constitua o necessário para a prática docente.

Com a Lei nº 11.502, de julho de 2007 (BRASIL, 2007), é atribuída a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) responsabilidade pela formação

dos professores da educação básica, os que já estão em exercício efetivo nas escolas e os que atuarão. Essa política articulou parceria entre o Ministério da Educação e Institutos de Educação Superior, possibilitando melhoria da qualidade na formação dos docentes e nos cursos de formação.

As ações orientadas pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da CAPES atua em duas bases: a primeira pela indução da formação inicial – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a segunda com fomento de pesquisas e bolsas cuja articulação envolve programas voltados ao incentivo e valorização do magistério.

Os programas fomentados pela DEB articulam-se dentro de três vertentes:

FIGURA 02: VERTENTES BASE DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DA DEB



Fonte: Relatório PARFOR – 2011

A efetivação dos Programas ocorre permeando estes três elementos, a formação de qualidade como ponto central do processo contempla as outras duas, a integração entre formação de professores, pós-graduação e escola básica e a produção de conhecimento.

O Programa **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**, permitido a partir da Lei nº 11.502 (BRASIL, 2007), vem contemplar a efetivação desse eixo comum interligando-se ao segundo aspecto disposto pela Diretoria o qual se refere ao fomento de bolsas e pesquisas.

Iniciado em 2007, o PIBID apresentava como objetivo qualificar a formação dos

licenciandos nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia do Ensino Médio, seu êxito e resultados positivos possibilitaram que em 2009 o programa se expandisse para todos os níveis da Educação Básica inclusive para a população de indígenas, quilombolas e do campo. (BRASIL, 2007)

Entre as propostas deste Programa destacam-se o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica, o fortalecimento dos cursos de licenciatura, a relação entre teoria e prática na formação docente inicial para os acadêmicos e continuada para os professores que atuam na supervisão do PIBID nas escolas, a articulação do ensino acadêmico e ensino básico, além do melhoramento da qualidade deste último. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Além do incentivo ao licenciando, o profissional que está em atuação na escola de educação básica também é envolvido no processo, participando na orientação e na condução das atividades no ambiente escolar e da formação no ambiente universitário.

Outra base da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) atua com o **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR** criado para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, o qual refere-se a oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos e programas especiais dirigidos aos docentes da rede pública com pelo menos três anos de atuação, sendo condição para participação não possuir licenciatura, somente graduação; estar atuando em área diferente da qual é formado; e, não ter formação somente superior mas de nível médio, modalidade normal. (BRASIL, 2009)

Tal Plano está vinculado a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 2009, cujo fomento fica a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, para subsídio de programas de formação inicial e continuada.

O objetivo deste Programa é “Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica[...]” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2015) atendendo o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu Artigo 62.

Neste sentido, o PARFOR concretiza-se como proposta de formação ao mesmo tempo em que inicial - para muitos profissionais que somente utilizavam-se da formação média Normal - também continuada pelo fato de contemplar o docente em sua formação de atuação. No entanto, como Programa que atende a formação de professores necessita por parte dos órgãos governamentais de incentivo, investimento e acompanhamento para que sua

efetivação não tenha um fim em si mesma, o que ocorre na maioria das políticas educacionais do país.

Com objetivo semelhante ao da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Programa **Pró-letramento** – Mobilização pela Qualidade da Educação, e o **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar** apresentam-se como “formações” de curto espaço de tempo.

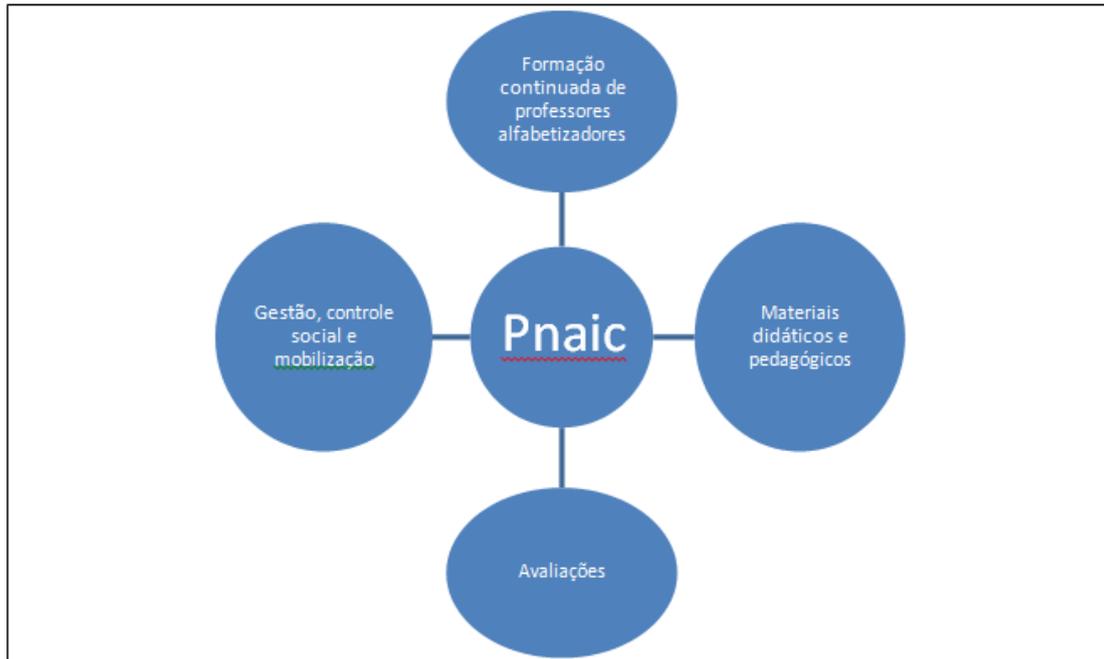
O Pró-letramento é amparado pela Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), instituído pelo MEC em parceria com Universidades nacionais, consta como curso de formação continuada aos docentes da rede pública cujo objetivo específico é melhorar a aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nos anos iniciais, no entanto, tal programa só é realizado a partir da adesão de estados e municípios, pois não se configura como um programa obrigatório de expansão nacional.

Já o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar faz parte da formação continuada proporcionada aos professores e é desenvolvido em estudos à distância e presenciais. O programa foi criado a partir da Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de abril de 2010, ele oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores que estão atuando com os anos finais (sexto ao nono ano) da rede pública, sua inclusão para participação depende da adesão dos Estados e Municípios.

Outro Programa visando à formação docente é o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (Pnaic), criado em 2012 pelo MEC, cujo objetivo é “formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização [...]” (Ministério da Educação, 2012), além de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano, o qual corresponde ao ciclo da alfabetização.

O Pnaic é baseado em quatro eixos como traz a figura abaixo:

FIGURA 03: EIXOS DE ATUAÇÃO DO PNAIC



Fonte: Ministério da Educação

Os eixos do Pacto constituem elementos que se vinculam durante o processo, a eficácia de um é dependente do desenvolvimento do todo. A formação continuada dos professores ocorre através de curso presencial, ministrado por orientadores educacionais em conjuntos com Universidades Públicas Nacionais, essa formação prevê bolsa no valor de cem reais mensais para os professores participantes. Em consonância com os encontros de formação, nos quais são planejadas e desenvolvidas estratégias de ensino-aprendizagem. O Programa disponibiliza materiais de apoio a esse processo, como livros, jogos e dicionários. Como forma de acompanhar esse desenvolvimento e seu êxito – ou não – o Pacto prevê um conjunto de ações que privilegiem cada área (Português, Matemática, Ciências...) para avaliação, estando vinculada a avaliação do professor e da aprendizagem do aluno.

Em 2013 o MEC lançou a **Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)** que se refere a uma prova ao final do ciclo de alfabetização, tendo como objetivo produzir índices sobre a aprendizagem dos alunos e do Programa. Como último eixo, a Gestão, o controle social e a mobilização referem-se ao acompanhamento que os atores envolvidos no Programa podem executar durante seu desenvolvimento através de uma plataforma de acesso denominada Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec) a qual disponibiliza o SisPacto.

É importante a ressalva de que tais avaliações não devem ser tomadas como padrão para ações, pois, como o programa Pnaic se desenvolveu por um período de tempo, seus

resultados de percurso podem servir como um norte para a reflexão sobre as ações realizadas e não como forma de pressão ou competitividade.

A Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013), instituiu o **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**, definindo suas diretrizes gerais, condições e critérios para concessão de bolsas de estudo e pesquisa para alunos do Ensino Médio público. Essa implementação fomentada pelo MEC instituiu parceria entre as ações da União, dos Estados e do Distrito Federal para promover políticas públicas que elevem a qualidade da educação do Ensino Médio Brasileiro em todas as suas modalidades.

Esta mesma parceria firmou compromisso com a formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio da rede pública, a fim de garantir o que está previsto na Seção IV, Do Ensino Médio (BRASIL, 1996) e com a Resolução CNE/CEB 2/2012 (BRASIL, 2012), a qual define as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio brasileiro.

O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio teve dois movimentos iniciais: o primeiro relativo a uma nova configuração curricular para as escolas através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)¹⁸ e em segundo a Formação Continuada dos docentes envolvidos com o Programa.

Na Formação Continuada prevista como estratégia do Pacto pelo Ensino Médio junto à valorização do docente há a articulação com políticas desenvolvidas pelo MEC cuja implementação são desafios desta modalidade: universalização do atendimento; ampliação da jornada do Ensino Médio Integral, do ensino Médio noturno, da rede física escolar e da oferta de educação profissional integrada; universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); carência de professores em determinadas regiões e formação dos profissionais que atuam no Ensino Médio e na escola. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016)

Neste sentido, pensar num programa de formação de apoio a esta modalidade exige que se considere o contexto de vivência dos professores e alunos, isto porque apesar da política ser nacional com determinações comuns, cada região possui especificidades na formação, de acordo com cada realidade¹⁹.

¹⁸ Estratégia governamental que buscou inserir nas escolas uma nova configuração aos currículos, cujo foco dos mesmos estivesse na formação humana integral. Nessa perspectiva essa mudança articula a dimensão do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia de acordo com a Resolução CNE/CEB 2/2012.

¹⁹ O Ensino Médio hoje consta como gargalo da educação brasileira, isto por quê os índices de evasão são altos e os alunos que iniciam o curso muitas vezes precisam optar entre estudar ou trabalhar. A Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, propõe mudanças no Ensino Médio brasileiro no que tange a carga horária, disciplinas obrigatórias, professores e vestibulares, indiretamente, as alterações constituem uma dimensão bem maior, pois influenciam nas modificações da estrutura físico-pedagógica das escolas e desta modalidade de ensino. A Medida prevê que o Ensino Médio, que de acordo com a LDB 9.394/96 possui carga horária de oitocentas horas anuais, tenha mil e quatrocentas horas inserindo-se como integral. As disciplinas de Educação Física,

Nesta perspectiva, é oportuno retomar a influência que o Banco Mundial (BM) exerce sobre as decisões e prioridades de políticas educacionais do país. Note-se que a maioria das ações apresentadas anteriormente se constituem em capacitações de curto prazo para docentes já em exercício na rede pública de ensino, desta forma o investimento destinado a essas políticas são menores e atendem as exigências do Banco, ao contrário de programas que são desenvolvidos para a qualificação do docente em sua formação inicial, o que demanda um investimento maior e talvez por este motivo seja pouco desenvolvido.

Em se tratando da atuação docente atual e da carreira do magistério torna-se necessário a continuação de políticas que possam efetivar o processo de formação desses profissionais, oportunizando-lhes espaço, tempo e possibilidade de agregar à sua carreira o que é empreendido e definindo como um dos pontos de partida o protagonismo do docente.

1.4 PIBID: entre o pensado e o planejado

Mediante tantas propostas para formação docente sobressaem-se ações de curto prazo e fundamentadas em normativas externas. Propiciar formação docente em primeiro lugar prescinde colocar o docente enquanto protagonista de seu espaço de formação e atuação, realizando a constante reflexão sobre a prática por ele realizada, como Freire (1997) define, a práxis pedagógica.

Para construir uma concepção de protagonismo nos docentes é necessária que a formação inicial possibilite estes espaços de reflexão e de estudo. Neste sentido, investir na formação inicial docente pode permitir uma melhor qualificação profissional.

O PIBID em um primeiro momento foi pensando enquanto possibilidade de incentivo à carreira docente para as áreas do conhecimento com mais defasagem de professores em âmbito nacional, apresentando-se, a princípio, como uma medida de ajuste, incentivo à docência em áreas com pouca procura para atuação.

A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007) instituiu que a formulação de políticas para o desenvolvimento de atividades que visem a formação de professores para a Educação Básica e Superior do país seria fomentada pela CAPES. A partir desta lei

Filosofia e Sociologia obrigatórias, respectivamente, desde 2008 e 2012 já não se definem como tal, estando dependentes da organização e configuração da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, a qual tem previsão de implementação para 2017. O eixo das disciplinas seriam as linguagens, ciências exatas, naturais, humanas e o ensino técnico, este último abre brecha para que profissionais de notório saber ministrem aulas, deixando a formação em licenciatura para as disciplinas pedagógicas, ademais, os vestibulares ficarão atrelados as habilidades e competências pertinentes ao que concerne à BNCC.

foi criada a Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o PIBID como iniciativa do Ministério da Educação (fomentado pela CAPES), avaliado pela CAPES e a SESu – Secretaria de Educação Superior.

Na referida portaria está previsto que o PIBID visa incentivar a carreira docente através da iniciação à docência, possibilitada pela dinâmica de atividades existentes entre os sujeitos do programa e os espaços-tempos. Também dispõe que este amparo se direciona a estudantes de instituições federais. Traz como um dos principais objetivos o incentivo à formação para atuar na educação básica “especialmente para o ensino médio” priorizando as seguintes “áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem”:

- I – para o Ensino Médio:
 - a) Licenciatura em física;
 - b) Licenciatura em química;
 - c) Licenciatura em matemática;
 - d) Licenciatura em biologia;
- II – para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:
 - a) Licenciatura em ciências;
 - b) Licenciatura em matemática;
- III – de forma complementar:
 - a) Licenciatura em letras (língua portuguesa);
 - b) Licenciatura em educação musical e artística; e
 - c) Demais licenciaturas. (BRASIL, 2007)

A criação do Programa expressa, num primeiro momento uma medida de ajustes na busca pela formação de professores que possam atuar nas áreas cuja demanda escolar atual encontra sua precariedade. Sobressai a necessidade de estreitar laços entre educação básica, pública e ensino superior.

Também consta que o programa, de acordo com a Portaria nº 38, realizar-se-ia em escolas cujo índice do Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) encontra-se abaixo da média, junto com o índice do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inserindo, preferencialmente, licenciandos oriundos da educação básica pública.

Na contrapartida do que trouxe esta primeira portaria, também é possível entender que a restrição do programa a Instituições federais limita, em certa medida, o incentivo à formação docente, visto que as instituições privadas possuem um contingente de formação em licenciaturas nas áreas exatas bem maior que as IES Públicas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013)

Com a publicação da Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010) a redação que antes determinava que o PIBID seria desenvolvido somente em IES Pública mudou para IES federais,

estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos. Essa alteração abriu espaço para que estudantes de licenciatura de regiões distantes das metrópoles, nas quais geralmente se concentram as Universidades Públicas (federais e estaduais), pudessem ter acesso ao PIBID, considerando que as IES Comunitárias abrangem espaços interioranos.

Esta portaria apresenta como objetivos do PIBID:

- I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
- III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e Interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
- V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010)

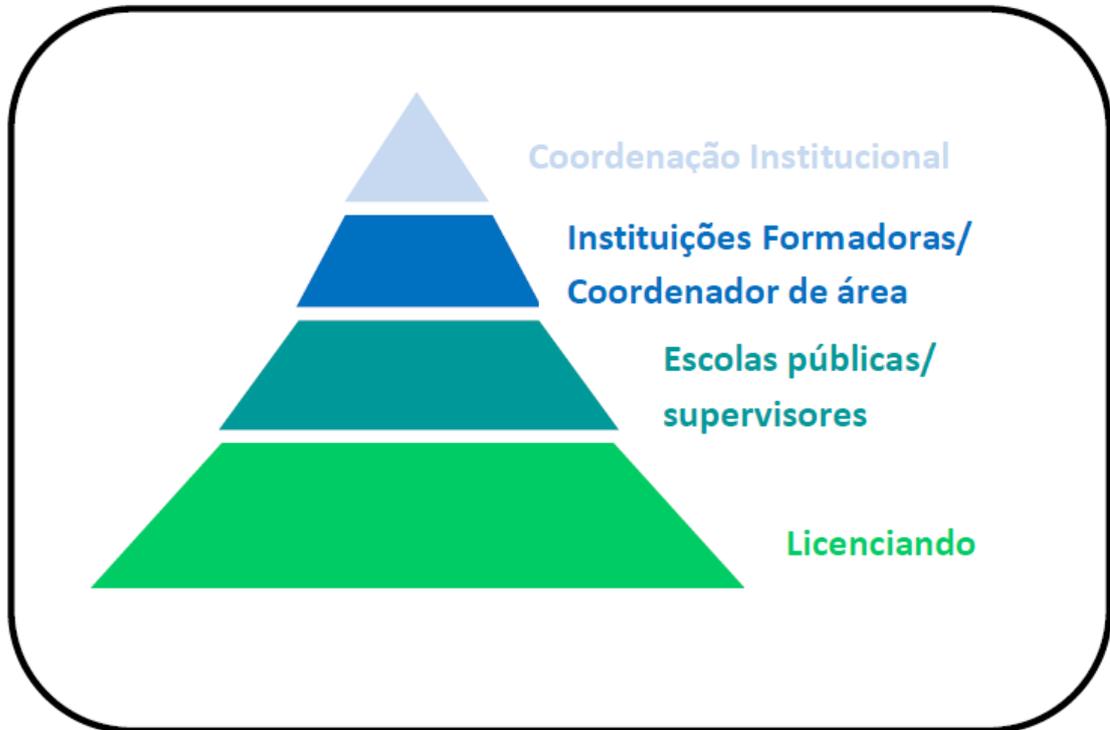
Os objetivos do programa definidos nesta portaria refletem, prioritariamente, o estreitamento das relações entre ensino superior e Educação Básica Pública, o incentivo à carreira docente, a oportunidade de experiências prático-metodológicas aos licenciandos e o incentivo à formação continuada dos professores da educação básica. Bem presente nesta portaria e na nº 38 a evidência do PIBID como uma forma de melhorar a qualidade da educação básica pública.

Comungando com estes objetivos e abrangendo áreas distintas da Portaria nº 38/2007, esta Portaria define como atendimento prioritário para o Ensino Médio as áreas de Filosofia, Sociologia, Biologia, Letras-Português, Pedagogia e licenciaturas que atendam a projetos interdisciplinares, além das já propostas pela antiga portaria, Física, Química e Matemática.

É possível entender que o êxito do desenvolvimento das primeiras licenciaturas serviram para abrir espaço as demais, oportunizando que mais alunos acessassem o ensino superior e em cursos de formação de professores.

Como já referenciado, o fomento do Programa destinou-se a CAPES, que também definiu a concessão de bolsas para a iniciação à docência das seguintes modalidades como apresentado na figura abaixo:

FIGURA 04: CONCESSÃO DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID



Fonte: baseado no Relatório CAPES/DEB/PIBID (2011)

As bolsas de iniciação à docência contemplam em sua maioria os estudantes de licenciatura (verde) que estejam de acordo com as normativas do Programa²⁰; para os supervisores das escolas (azul escuro) de educação básica²¹, para professores coordenadores (azul) de área²² da IES e para o coordenador institucional²³ da IES (azul claro).

O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, acompanha alguns objetivos e prescrições já definidas anteriormente para o Programa e apresenta novo objetivo para o PIBID em seu Art. 3º, Inciso VI quando propõe como objetivo “[...]contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. (BRASIL, 2010).

Até o momento de sua criação, em 2007, os documentos trazem de forma bem presente a melhoria da qualidade do ensino básico público e da formação docente, mas

²⁰ Considera-se as seguintes prescrições: o aluno bolsista precisa ser aluno regular de licenciatura da instituição e com dedicação mensal de no mínimo de 30 (trinta) horas ao PIBID

²¹ Professor da escola de Educação básica responsável por acompanhar e orientar o desenvolvimento das atividades dos bolsistas no ambiente educacional escolar.

²² Professor da instituição responsável pelo acompanhamento, organização, planejamento e execução das atividades dos bolsistas de sua área. Também responsável por avaliar e orientar os bolsistas e estabelecer e manter vínculo com a educação básica.

²³ Professor da instituição, responsável perante a CAPES por acompanhar o planejamento e a execução do Programa.

somente após três anos de desenvolvimento do Programa é mencionada a relação teoria-prática como objetivo do programa, visto que, a aproximação entre os espaços-tempo e sujeitos da bolsa de iniciação à docência expressam de forma significativa uma vinculação entre ação e reflexão.

É também após três anos, com o Decreto nº 7.219/2010 que há um movimento de manifestação para a institucionalização do PIBID enquanto política de Estado, para que continue na agenda das políticas educacionais brasileiras.

O resgate da criação do PIBID e demais portarias e decretos que instituíram (instituem) sua implementação configuram uma política educacional para formação docente inserida em um contexto social demarcado pelos padrões de produção capitalista. Neste sentido, incentivar a formação de profissionais capacitados e ao mesmo tempo qualificar a educação básica, buscando aprimorar áreas diversas do saber - responsabilidade do Estado – pode significar uma ação na direção contrária à que fortalece a hegemonia consolidada no modelo de sociedade atual.

1.4.1 O PIBID da URI

Em sua atuação como Universidade comunitária, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões tem como objetivo proporcionar formação de qualidade comprometendo-se com o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico das regiões que abrange, promovendo também, ações de ensino, pesquisa e extensão, às quais beneficiem a comunidade regional.

Entende-se que o contexto educacional formado hodiernamente, envolve uma dinâmica (GARCIA, 1999) diversificada, exigindo que teoria e prática sejam aliadas para o processo, tanto de formação docente inicial, quanto para estreitar laços entre ensino acadêmico e ensino público. É neste sentido que, em 2010, a Universidade engajou-se no Programa PIBID, a fim de buscar essa diversidade de experiências para enriquecer a formação dos sujeitos envolvidos no projeto.

Para Gauthier (1998) a reflexão sobre a própria prática precisa ser uma ação constante na formação, a fim de que se desenvolva um *corpus* de saberes. Já Tardif (2002) apresenta que os saberes provém de fontes diversas e que os docentes estabelecem relações entre essas fontes, seriam estas as pontes entre um conhecimento e outro.

Para Shulman (*apud* HEES, 2013), o conhecimento docente é apresentado a partir

de três análises: conhecimento da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular. Para o autor o conhecimento deve ser concebido de forma interdisciplinar, e o docente deve fazer valer-se do domínio dos saberes anteriormente apresentados para mobilizar os conhecimentos dos sujeitos.

Esses três autores ao falarem sobre a investigação da mobilização dos saberes docentes nos traduzem os professores como sujeitos com história de vida pessoal e profissional, os quais são mobilizadores do conhecimento em sua prática. Considerando-se este viés, a proposta do PIBID leva em conta a formação continuada – do professor supervisor - a formação inicial - do licenciando - e estabelece articulação teórico-prática entre ensino superior e escola de Educação Básica Pública.

Com este sentido, de busca pela melhor formação dos professores, a URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, desenvolveu o primeiro projeto institucional para o Programa de Iniciação à Docência em 2010. A partir do projeto institucional é que se originaram os subprojetos por área do conhecimento, ou seja, cada curso²⁴ constrói seus objetivos, planejamento e ações em consonância com o panorama institucional e de acordo com o edital previsto pela CAPES.

Nesta construção, estão envolvidos os sujeitos definidos pelo Programa²⁵, a organização de todo trabalho semestral de determinada área, bem como as ações dentro e fora da universidade, na escola campo (escola de Educação Básica), assim como o Seminário Institucional que constitui espaço de divulgação das ações, leituras, escritos e pesquisas. Desde seu início da Universidade o Programa passou por modificações suscetíveis as normatizações da CAPES e do governo federal, inclusive pela ameaça de suspensão. Esses movimentos inconstantes não só indicam a fragilidade de uma política que caracteriza-se governamental como identifica a configuração que o formato que as políticas educacionais por vezes são moldadas, isto é, obedecem a uma agenda de prioridades nas quais estrutura, temporalidade, fragmentação, demanda e orçamento são colocadas em pauta.

É neste sentido que o próximo capítulo abordará a formação docente apresentando algumas reflexões sobre este processo em âmbito nacional após a provação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Também, propõe-se a análise das Resoluções nº 1/2002 e nº 2/2015 que tratam sobre as Diretrizes para formação de professores e além de trazer a formação do docente universitário, suas características, legislação e formação.

²⁴ Os cursos que iniciaram com o Programa em 2010 são: Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas e Matemática, mais tarde Educação Física foi inserido no programa.

²⁵ Licenciando, supervisor escolar, coordenador de área e coordenador institucional.

2 PROFISSÃO DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O capítulo que segue apresentará algumas reflexões sobre a formação docente com o intuito de situar melhor o leitor a respeito da temática. O marco temporal para situarmos a formação docente foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996²⁶, resposta ao capítulo anterior que também se pautou por esse marco. Na sequência trataremos alguns conceitos sobre a formação docente inicial e continuada para posteriormente tratar da docência universitária. Essa contextualização a partir da LDB de 1996 se faz necessária para refletirmos sobre os processos de formação que nortearam a profissão docente em nosso país nos últimos vinte anos.

2.1 As mudanças de 1990 e a criação da LDB/1996

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, e apresenta 92 artigos divididos entre IX Títulos referentes a educação brasileira em todos os seus âmbitos: profissionais, modalidades, financiamento, níveis, instituições, universalidade, acesso, entre outros.

A LDB de 1996 foi promulgada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, constitui-se legislação permanente em alguns aspectos, e em outros apresentou dispositivos inovadores, os quais foram ponto de partida para muitas políticas educacionais implementadas posteriormente – como Plano Nacional de Educação (PNE) e o Ensino de 9 anos.

Essa legislação também é fruto do cenário mundial da década de 90²⁷ e da abertura de mercado à economia global. Esse processo de organização econômica no qual a competitividade ganhava um grande espaço repercutiu no cenário educacional brasileiro fazendo com que o Estado fosse mais um junto a outras instituições administradoras das políticas públicas. (MARQUES, 2015)

²⁶ Lei que trouxe em seu conteúdo a influência de documentos e eventos ocorridos na década de 90 caracterizada pela abertura de mercado às relações internacionais.

²⁷ Muitos documentos e eventos internacionais criados neste período serviram para orientar as políticas públicas educacionais: Conferência Mundial de Educação para Todos – 1990; PROMEDLAC: o Comitê Regional Intergovernamental aprovou as diretrizes para a Educação na América Latina e Caribe – 1993; Relatório Delors – 1996 (UNESCO); Prioridades e estratégias para a Educação – 1995 (Banco Mundial).

Essa adequação do Brasil ao mercado internacional e as instituições financeiras externas que ocorreu na década de 90 também orientou a organização da LDB de 1996²⁸, e, desta forma, a postura de abertura econômica e de descentralização do Estado abriram espaço para a iniciativa privada e influenciaram na elaboração das políticas públicas. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007).

A Lei nº 9.394/96 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que vigora atualmente trouxe em sua formulação muitos princípios definidos nos documentos da década de 90, é possível identificar como suas principais mudanças a Educação Infantil compor parte do Ensino Fundamental; a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental (mínimo 8 anos); mínimo de 800h anuais ou 200 dias letivos; abertura para criação do Plano Nacional de Educação; maior participação dos estados e municípios, tanto em autonomia quanto em contribuição, sendo que a União deve investir 18% (mínimo) e Estados e Municípios 25% (mínimo) com a Educação Pública e também a formação no Ensino Superior para trabalhar com a Educação Básica. (BRASIL, 1996)

Também é possível verificar na LDB de 1996 a abertura de espaços para formação docente inicial e continuada, os quais além das Universidades podem ocorrer em Institutos Superiores de Educação, sendo que destaca-se a formação através do Ensino Médio-Curso Normal como formação mínima para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É possível destacar que após a LDB definiu-se a década da educação (1997-2007) para que professores e escolas se adequassem ao que foi definido para a formação, como por exemplo, os cursos de férias ofertados para formação inicial docente em um período de tempo adequado ao trabalho do professor.

O Art. 64 da LDB traz em seu *caput* que os profissionais da Educação formar-se-ão em cursos de Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, e que esta formação constituirá uma base comum nacional. Porém, no art. 63 existe a possibilidade desta formação ocorrer em outras Instituições, através de cursos profissionalizantes (BRASIL, 1996). Esta configuração da Lei permite entender de forma ímpar os interesse políticos presentes no processo formativo docente brasileiro, , pois além de cada local possuir suas especificidades curriculares, também existe a diferença entre Instituições, principalmente quando tratamos do tripé ensino, pesquisa e extensão, o qual é desenvolvido de uma forma e com uma cobrança nas Universidades e de maneira diferente em Instituições ou Centros de Ensino, o interesse central era então a quantidade de professores formados, não a qualidade da formação. Além da formação para

²⁸ A LDB de 96 também recebe o nome “Lei Darcy Ribeiro de Educação Nacional”, devido a Darcy Ribeiro, senador na época, ter sido o seu relator.

atuar na Educação Básica, a LDB de 1996 faz referência aos profissionais que atuarão no Ensino Superior, estes terão sua formação realizada em Cursos de Mestrado ou Doutorado sem nenhuma alusão ao perfil didático-pedagógico desses cursos.

A LDB também abriu espaço para o Plano Nacional de Educação, estabelece em seus artigos 9º e 87º que cabe a União em colaboração com os estados e municípios e Distrito Federal a elaboração do Plano, o qual aborda sobre a formação docente nacional e será tratado no item a seguir.

2.2 Pós LDB e o Plano Nacional de Educação

A adaptação a nova ordem mundial na década de 90 representou uma nova postura econômica, cujas medidas resultaram no ajuste dos setores econômicos e também educacionais dos países aos ideais da globalização, da competição de mercado e aos requisitos expressos pelos organismos internacionais (SHIROMA, 2000).

A educação ocupava um lugar de suma importância para o mercado, pois era capaz de ser reprodutora das exigências de ordem econômica, assim, tornar-se-ia viável produzir um sujeito capaz de adaptar-se as regras do capitalismo.

Para analisar o papel da educação no contexto atual é fundamental compreendê-la como uma das condições gerais de produção, indispensável, portanto, para a plena realização da produção capitalista no atual estágio de desenvolvimento. Só assim é possível entender os esforços internacionais, sobretudo dos organismos internacionais pertencentes à ONU, para obrigar os países em desenvolvimento e reformar seus sistemas de ensino, a fim de assegurar condições necessárias à realização da produção capitalista (OLIVEIRA, 2002, p. 126)

Esta produção capitalista expressa por Oliveira (2002) define-se como característica do neoliberalismo. O neoliberalismo questiona o modo de organização do social e político do Estado, pois acredita que este não deve ter participação na economia porque acaba minimizando os agentes privados, neste sentido, o Estado é visto pelos neoliberais como coibidor da liberdade individual a qual oportuniza o crescimento e a competitividade (AZEVEDO, 2008).

Essa postura influenciou o setor educacional do país, pois as políticas públicas sociais eram entendidas como responsáveis pela crise da sociedade e também como barreiras à liberdade e a individualidade, as quais são princípios do capitalismo (AZEVEDO, 2008).

Com essa característica de minimização do estado, o discurso neoliberal acentuava à educação pública crise e ineficiência, conferindo ao Estado incapacidade de promover uma

educação de qualidade. Neste sentido, abre-se espaço às iniciativas privadas e às políticas públicas fragmentadas, cuja implementação envolvia o repasse de responsabilidades relacionadas a qualidade da educação, à gestão, à comunidade escolar e aos municípios.

Uma dessas políticas públicas foi o PDE, Plano de Desenvolvimento da Educação aprovado em 2007 (previsto para 15 anos), cujo objetivo centrava-se na melhoria da Educação Básica (Ed. Infantil, Ens. Fundamental e Ens. Médio) através da realização de vários programas relacionados a educação. Como indicativo de desenvolvimento do Plano o IDEB foi adotado para avaliar as escolas e definir, a partir dos resultados, metas de trabalho para serem desenvolvidas até 2021.

Com o PDE pôde ser criado o Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, este Plano é constituído por 28 diretrizes que orientam e buscam qualidade para a educação pública. O Plano de Metas é realizado ente União, Estados, Distrito Federal, municípios e comunidade escolar.

Através do Plano de Ações Articuladas (que é um dos programas do PDE) o Plano Nacional de Educação (PNE) é articulado. O PNE determina “diretrizes, estratégias e metas”²⁹ por um período de dez anos para a educação. O primeiro PNE vigorou entre 2001 e 2011, criado em 1996 e aprovado pela Lei nº 10.172, apresenta como objetivos

- . a elevação global do nível de escolaridade da população;
- . a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- . a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- . democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 04)

Este primeiro PNE preocupou-se com a melhoria da qualidade da Educação Básica, com a escolaridade da população, a redução das desigualdades sociais relacionando estratégias para acesso e permanência dos alunos na escola e também com a democratização dos processos de gestão escolar.

O PNE aprovado em 2014 que é válido entre 2014 e 2024 traz como metas para serem desenvolvidas no período estipulado: a universalização da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio até 2024, universalização para pessoas com deficiência do acesso ao Ensino regular, preferencialmente na Educação Básica, alfabetizar as crianças até o final do 3º ano, oferecer educação em tempo integral em no mínimo em 50% das escolas

²⁹ <http://pne.mec.gov.br/>

públicas, fomentar a qualidade da Educação Básica com estratégias que utilizam o IDEB como indicador, elevar a escolaridade da população que não teve acesso à escola no período determinado, elevar a taxa de alfabetização (pessoas com mais de 15 anos) e diminuir o analfabetismo funcional, oferecer educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, triplicar as matrículas para formação técnica de nível médio, aumentar as matrículas na Educação Superior com expansão de 40% para Instituições Públicas, melhorar a qualidade do Educação Superior, elevar os índices de mestres e doutores em exercício, elevar as matrículas na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, assegurar formação superior para docentes da Educação Básica na área de sua atuação, formar 50% dos professores da Educação Básica em Pós-Graduação garantindo também formação continuada a todos os profissionais da Educação Básica, valorizar os profissionais do magistério equiparando seu rendimento a de profissionais com escolaridade equivalente, assegurar planos de carreira, assegurar condições para gestão democrática e aumentar o investimento público em educação - atingindo 7% do Produto Interno Bruto (PIB). (BRASIL, 2014)

As metas definidas pelo PNE 2014/2024 seguem o modelo do PNE anterior e tratam em sua maioria da Educação Básica. Destaca-se no texto do PNE atual o Art. nº 13 refere-se a instituição de um Sistema Nacional de Educação. Esse Sistema serviria para integrar e promover a cooperação entre as esferas municipais, estaduais e federais lembrando que os municípios são responsáveis pela educação Infantil e Ensino Fundamental, os Estados são responsáveis pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio e a União é responsável pela formação em nível Superior e também Tecnológica (BRASIL, 2014). Essas formações por coexistirem em esferas diferentes apresentam desconexões e o Sistema Nacional de Educação serviria para definir o que compete a cada ente.

Quanto à formação de professores, o PNE prevê em nível da Educação Superior em sua Meta 13:

elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2014, p. 12)

As estratégias desta meta versam principalmente sobre a regulação e avaliação das Instituições de Educação Superior por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e autoavaliação promovida pelas Comissões Próprias de Avaliação, outras metas tratam da

realização de pesquisa institucionalizada ligada a Programas *Stricto Sensu* para ampliar os padrões de qualidade e consórcios entre universidades para potencializar a atuação regional.

Além da Meta 13, a Meta 15 também merece destaque, pois trata da implementação de um Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Em sua estratégia 15.3 aborda a “[...]ampliação de programa permanente para iniciação à docência a estudantes matriculados nas licenciaturas” (BRASIL, 2014). Essa estratégia refere-se ao desenvolvimento do PIBID, o qual tem ligação direta com a formação dos estudantes e seu preparo para a docência na educação Básica. Também está ligado ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, pois em sua implementação, o PIBID prevê o trabalho em escolas cujo IDEB esteja abaixo da média nacional para auxiliar tais escolas a alcançarem o que foi estabelecido pelo Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação. É possível perceber que ao mesmo tempo que é definida na política o interesse pela formação inicial docente, também existe um cenário de interesses políticos que pesam nesse desenvolvimento, como exemplo a fragilidade da continuação do PIBID, o qual desde 2015 esta em situação instável devido a sua permanência ou as modificações em seus objetivos a fim de atender exigências de metas.

Neste sentido, em que a educação inseriu-se na lógica do mercado e do consumo passou a ser responsabilidade de todos os cidadãos, mesmo que existam fatores extraescolares que não dependem de todos os cidadãos, mas que são determinantes nos exames em larga escala e que avaliam as escolas/alunos/professores de uma situação mais frágil na mesma medida que escolas/alunos/professores em condições de aprendizagem mais profícuas.

Essa configuração também refletiu a formação de professores, pois o professor foi colocado como agente incondicional no processo de efetivar as políticas públicas, cujos princípios básicos versam sobre eficácia, qualidade e equidade, princípios aliados aos ideais de produção e consumo. Ao mesmo tempo em que o docente é visto como o culpado pela ineficiência do ensino ocupa também lugar principal para salvar a educação.

Esse formato em que as políticas públicas são moldadas tem relação estreita com a formação de professores, tanto que no capítulo um deste trabalho, várias políticas de formação continuada foram apresentadas e uma das principais características entre elas é a fragmentação de seu desenvolvimento, sua rapidez e sua descontinuidade. O PIBID enquanto política pública de formação docente que resiste a este cenário de aligeiramento da formação, fornece subsídios importantes sobre a prática docente e principalmente sobre a formação do professor.

2.3 A formação inicial de professores no contexto atual das legislações

Desde que a educação deixou de ser ministrada pelas famílias e foi designada como responsabilidade e função do Estado, a formação de professores passou a ser assunto das políticas sociais. Hodiernamente, a temática da formação docente é destaque nas pesquisas educacionais, pois ela vem sendo atrelada aos interesses de instituições externas, às avaliações em larga escala e ao caráter de ineficiência do ensino público apregoado através de rankings escolares que muitas vezes desconsideram o histórico de formação do docente, os fatores intra e extraescolares e principalmente a condição do aluno enquanto cidadão³⁰.

A formação está atrelada ao desenvolvimento do ser humano, na medida em que vivencia experiências pessoais e profissionais, agrega conhecimento à sua existência. Também, quando estabelece relação de sentido com outro sujeito, incorporando ou transmitindo saberes, assim como identifica Abbagnano (2007, p. 470) ao definir que a formação “[...]indica o processo de educação ou de civilização que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos”.

A formação de professores se estabelece neste horizonte de inacabamento e de condição inerente à trajetória docente. Formação já não significa apenas adquirir uma habilitação ou qualificação, assume um caráter de processo no qual o professor construirá sua identidade profissional através de ações crítico-reflexivo sobre a prática pedagógica que desenvolve. Formar é dar forma, ou seja, é na formação inicial que o essa identidade profissional vai adquirindo subsídios para tarefa educativa e a primeira formação é a que concede os fundamentos teóricos e metodológicos que iniciam o alicerce do professor.

Para Imbernón, o desenvolvimento da formação inicial precisa ocorrer além do campo disciplinar, isto é, fornecer subsídios para transformar as ações executadas pelo docente enquanto um agente social e por isso deve:

[...]dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida. (IMBERNÓN, 1998, p. 81)

Por constituir a primeira instância de formação docente, a formação inicial é concebida como uma etapa de construção dos saberes profissionais e também de conexão destes saberes com a prática. A formação inicial tem papel fundamental para a constituição do docente, é

³⁰ Entende-se a condição de cidadão como aquela em que o sujeito possui condições de ter uma vida digna, com acesso à educação, saúde, segurança e lazer.

nela que o docente aprende os fundamentos teórico-metodológicos que servirão de base para sua atuação orientando sua prática. Após a formação inicial ao inserir-se no cotidiano da prática o docente tem a possibilidade de vivenciar experiências que irão agregar à seus conhecimentos e constituir inferências às teorias já assimiladas, tendo a possibilidade de refletir criticamente sobre seu fazer pedagógico. Ao caracterizar-se como constante, a formação docente adquire caráter contínuo, isto é, desenvolvida ao longo de sua trajetória profissional.

Em seu histórico, a formação inicial já passou por muitas modificações, adquirindo características de acordo com o período histórico-social no qual foi desenvolvida. A abordagem da presente escrita sobre formação inicial considera o que traz a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002³¹, e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015³² sobre a formação docente inicial e continuada.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, aponta em seu texto “Princípios, fundamentos e procedimentos” (BRASIL, 2002, p. 01) que devem ser observados nas Instituições que ofertam cursos de licenciatura para atuação na Educação Básica. Essas diretrizes propostas pela Resolução nº 1/2002 objetivaram estabelecer uma base comum para a formação de docentes para a Educação Básica, formação esta baseada no desenvolvimento de competências desenvolvidas durante a licenciatura.

O Art. 3º do referido parecer aborda os princípios que deverão ser desenvolvidos para a formação dos professores que atuarão na Educação Básica, neste artigo o desenvolvimento de competências surge como “concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002, p. 02) assim como a coerência entre a formação e a prática do professor considerando os conteúdos como “suporte para constituição das competências”.

O Parecer nº 1/2002 também chama atenção quando traz em seu texto que o contato do licenciando com a prática pedagógica deverá ocorrer desde o início do curso sendo uma constante na formação do professor como apresenta respectivamente o parágrafo 2 e parágrafo 3 do Art. 12: “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”. [...] “No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão sua dimensão prática” (BRASIL, 2002, p. 05). Em consonância com a proposta de modificação curricular, abrindo espaço para que as práticas sejam efetivadas desde o início do

³¹ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

³² Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior e a formação continuada.

curso, o Parecer apresenta que os “conhecimentos advindos da experiência” também serão contemplados para constituição das competências na formação do docente.

Mesmo constituindo uma inovação enquanto política curricular em nível nacional, a Resolução nº 1/2002 exigiu que os cursos de licenciatura se adequassem ao que requisitava a lei. Neste sentido, muitas modificações curriculares para os cursos de licenciatura foram implementadas e de acordo com Scheibe e Bazzo (2013) essas modificações prescindiam de uma política de Estado que se responsabilizasse pela formação inicial dos docentes para Educação Básica e não apenas de mudanças das instituições formadoras. Há que se atentar para o fato de que compreender o papel das competências no cenário educacional, tendo o cuidado de não transferir para a escola ou Instituição formadora uma dimensão pragmática ou de utilidade imediata. Gimeno Sacristán (2011) fala sobre o cuidado com as competências para que estas não sejam unicamente as guias das modificações curriculares e assim configuradoras das avaliações transformando-se em instrumentos normativos nos espaços formais de educação.

Após as diretrizes criadas em 2002, em junho de 2015 surgiram novas diretrizes expressas pela Resolução nº 02, 2015 (BRASIL, 2015) a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada. As novas diretrizes estão organizadas em 25 artigos divididos entre VIII capítulos que versam sobre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, sobre os egressos, currículo e valorização dos profissionais docentes.

O documento apresenta modificações que as instituições formadoras precisam implementar com um prazo de dois anos. Também, apresenta em seu texto ligação com a LDB no art. 62 ao tratar do regime de colaboração entre instituições formadoras e sistemas de ensino na promoção da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Ainda aborda que a formação inicial e continuada das instituições formadoras devem estar articuladas às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao SINAES, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

De acordo com Dourado a aprovação do Parecer nº 2/2015 ao sinalizar Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada do Magistério também aponta maior organicidade no processo formativo indicando “maior necessidade de articulação entre as Instituições de Educação Superior e as de Educação Básica” (DOURADO, 2015, p. 08). Essa articulação entre formação inicial e continuada apresentada pelo Parecer se estabelece como horizonte para institucionalização das Diretrizes e como forma de reafirmar a sua

organicidade, tanto que no referido Parecer formação inicial e formação continuada são contempladas de forma conjunta:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015, p. 4)

A necessidade de articulação expressa pela Resolução relaciona-se ao objetivo da formação inicial e continuada a qual se destina ao desenvolvimento do profissional do magistério para atuação em todos dos níveis da Educação Básica:

[...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3)

Ainda, a Resolução define que os cursos para formação inicial dos profissionais do magistério abrangem: cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica (graduados sem licenciatura) e cursos de segunda licenciatura. Também é definida na Resolução a construção de uma identidade própria do curso de licenciatura que formar inicialmente os profissionais docentes em articulação com o bacharelado ou outros cursos de licenciatura ou de formação pedagógica garantindo:

- I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;
- II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;
- III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;
- V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;
- VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;
- VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;
- VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores. (BRASIL, 2015, p. 09)

A gama de orientações apresentada na Resolução para formação inicial dos profissionais do magistério pontua a institucionalização e organicidade do processo formativo enfatizando a necessidade de um projeto de identidade própria da licenciatura “sem prescindir de articulação, no que couber, com os cursos de bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes”. (DOURADO, 2015, p. 11)

É importante destacar que a Resolução nº 1/2002 objetivou propor uma base comum para a formação docente alicerçada em competências a serem desenvolvidas durante o processo de formação do licenciando no Ensino Superior, já a Resolução nº 2/2015 trouxe a proposta de formação inicial e continuada alicerçada na articulação entre Educação Básica e Superior e sua ligação com as políticas públicas educacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais propondo também a institucionalização da formação dos profissionais docentes, enfatiza-se a formação inicial e continuada:

A partir da compreensão ampla e contextualizada da educação, com o intuito de assegurar a produção e difusão do conhecimento e a participação na elaboração e implementação PPP da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 10)

A Resolução nº 2/2015 também traz que os cursos de licenciatura deverão observar o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para adequar as áreas de conhecimento atendendo a demanda da formação docente e apresenta um diferencial para os cursos de formação inicial os quais serão definidos a partir de três núcleos. O núcleo I trata da formação geral, dos fundamentos e metodologias e das realidades educacionais, o núcleo II traz o aprofundamento dos estudos nas áreas de atuação pedagógica e os conteúdos específicos, por fim, o núcleo III trata do enriquecimento curricular através da dinâmica de espaços para a formação do licenciando. Esses três núcleos devem considerar a trajetórias da instituição formadora, a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições.

A concretude da Resolução nº 2/2015 representa para o cenário educacional atual mais que a implementação de uma política, ela constituiu um desafio na formação docente pois a articulação expressa entre Ensino Superior e Educação Básica coloca na responsabilidade dessas instituições a realização de ações que deem garantia ao cumprimento das orientações propostas pela Resolução.

Assim, como em outros momentos, a formação inicial é configurada a partir destas Resoluções assumindo características e modificações de acordo com as normatizações propostas, da mesma forma, as Instituições formadoras também passam por mudanças nos seus cursos de formação docente a fim de contemplar o que é previsto em lei. A formação

inicial então é construída nestas configurações da lei, numa primeira instância que corresponde a Instituição formadora e logo após é ressignificada no espaço educacional de atuação com a prática e conseqüentemente com a reflexão que realiza sobre ela. Este tópico será abordado a seguir com a formação continuada.

2.4 O desafio da formação continuada

Pensar a formação docente, além de considerar a sua caminhada inicial é vislumbrar sua continuidade, isto é, a construção de sua trajetória. A formação continuada docente pode ser vista como um processo no qual o docente é protagonista de sua própria formação, um espaço em que reflete individual ou coletivamente sobre a prática pedagógica e através dela fortalece sua ação profissional. Em sua etimologia, formação continuada ou *formato continuum* do grego nos traz a ideia de formação, configuração aliada a noção de união de não interrupções, ou seja, um processo constante de aprendizagem.

Muitas são as ofertas de formação continuada através de cursos, de seminários, atividades de curto período, estudos on-line, entre outras, e, no entanto é possível pensar que falta um sentido, um significado para este processo de formação, que alie a prática do professor e não torne-se meramente uma atividade de atualização, isto é, uma transmissão.

Imbernón (2009) nos fala sobre as influências do contexto social na formação dos professores através da evolução do conhecimento científico, das mudanças no núcleo familiar, mudanças nos meios de comunicação e informação, a presença da lógica capitalista nos processos de ensinar, a diversidade cultural, a educação não formal além das condições de vida relativas a pobreza, cultura e marginalidade.

Com práticas formuladas e pensadas por quem não está atuando, ou práticas que reflitam instâncias e experiências diferentes da prática pedagógica do professor, falar de formação continuada inclui um leque de aspectos que se sobrepõe a programas pré-organizados e ministrados de forma descontextualizada e transmissora, ou, atrelados a salários, premiações e carreira. É possível pensar que a formação em seu ideal deveria atender as demandas das situações atuais da prática do professor, aproximando-o de seu contexto.

O professor não esta em formação somente nos momentos que participa dos cursos, eventos, seminários ou outros eventos de sua vida profissional. A sua formação esta intrinsecamente ligada a sua vida, suas experiências, seu trabalho e suas reflexões. Candau afirma que:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. (CANDAU, 1997, p. 64)

Essa formação caracterizada principalmente pela reflexividade crítica é focalizada de acordo com Candau em três aspectos: o *locus* da formação continuada – a escola; a valorização dos saberes docentes e o ciclo profissional dos professores. Cada um destes aspectos traz, respectivamente, o trabalho coletivo por meio da problematização de práticas pedagógicas que possibilitem situar e melhorar a atuação do professor considerando a realidade do contexto de sua escola, a importância que os saberes docentes possuem na trajetória dos professores, principalmente os saberes construídos a partir das experiências escolares e as possíveis transformações que ocorrem durante a caminhada profissional do docente que se constituem complexas e distintas, deste modo modelos de formação continuada que remetem a uma padronização não beneficiam o professor no seu desenvolvimento profissional (CANDAU, 1997)

A rotina diária do professor compõe sua formação, está diretamente ligada ao processo de incompletude e movimento citado anteriormente, pelo fato de que ao realizar estas ações o sujeito esta sempre se modificando. Participar de uma roda de debate, das reuniões pedagógicas, da rotina de espaços de educação formal e não formal ou de qualquer espaço que oportunize a reflexão sobre sua prática de forma a promover a ressignificação desta, o pensar sobre o seu fazer, constitui formação continuada.

O Parecer nº 2/2015 aprovado em 01 de julho de 2015 aborda as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Professores. Traz em seu texto, como já mencionado, que esta formação deve ocorrer de forma articulada entre as Instituições de Ensino Superior e a Educação Básica.

Consta no Art. 16:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como **o repensar do processo pedagógico**, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade **a reflexão sobre a prática educacional** e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015 p. 13)

De acordo com a Resolução nº 02/2015 a formação continuada envolve permanentemente o repensar a prática pedagógica em busca de reconstruir o saber fazer

educacional. Para que este processo seja possível, torna-se necessário que o professor disponibilize tempo e espaço para sua formação, de outra forma, a reflexão sobre a prática não ocorre, pois um professor que não participa dos momentos pedagógicos, que é engessado pelo horário curricular ou possui diferentes vínculos empregatícios acaba não vivenciando/realizando a práxis pedagógica.

A formação do professor requer um clima de colaboração, organização e que seja aberta a diversidade. É necessário que exista a participação nos momentos pedagógicos formais, onde são discutidas opiniões, ideias, leituras e práticas resultantes das aulas. A percepção de que o processo formativo está diretamente relacionado a aprendizagem dos alunos muda a maneira de conceber a formação, (IMBERNÓN, 2009) que passa a ser um benefício individual e coletivo. A docência não precisa ser um caminho solitário e isolado, ela pode ser realizada através da partilha, da troca e da vivência, ações que promovem a formação continuada.

O processo formativo está inerentemente ligado a prática pedagógica, pois pode tanto favorecê-la ou ser um obstáculo em sua realização. A participação na própria formação envolve uma atitude de diálogo com o coletivo e de coresponsabilização com sua ação pedagógica, falamos aqui no protagonismo docente, ser autônomo e responsável pela sua formação.

Para Imbernón (2009) essa construção da autonomia e participação da própria formação envolve a aquisição do coletivo, isto é, da atitude colaborativa. Uma formação voltada somente ao individual pode acarretar na cultura do isolamento, egoísmo e competitividade. Com a colaboração é possível potencializar: atividades formativas ligadas ao contexto de ensino, partilhar processos metodológicos, técnicas, atividades organizacionais que forneçam apoio para melhoria do ensino e da gestão.

A formação continuada pode ser então entendida como um processo de construção profissional que ocorre durante toda a trajetória do docente. Este processo envolve a aquisição de conhecimento formal e também informal, pois compreende uma dimensão mais ampla da formação, envolve além do ser docente a condição humana, a qual é inerente à profissão. Destaca-se no entendimento da formação continuada a reflexão crítica sobre a prática educacional desenvolvida como subsídio para o fortalecimento da docência.

2.5 Docência universitária: sentidos e olhares sobre a formação continuada

A atuação ou trabalho do professor pode ser definida pela docência. Do latim³³ *Docens* é aquele que ensina e *Docere* significa ensinar. A atuação do docente universitário também se situa neste entendimento daquele que ensina, que forma, que problematiza. Zabalza (2004) e Veiga (s/d) destacam algumas características dos docentes universitários, tais como: o ensino, a pesquisa, a administração de setores da universidade e também a orientação acadêmica. Além destes, também fazem parte a representação da universidade, os convênios com empresas, entidades em busca de financiamento e as relações com outras instituições (ZABALZA, 2004)

Na LDB, o Título IV trata da organização da Educação Nacional abrangendo, portanto os docentes, prevê como incumbência dos professores no Art 13:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

Tais ações previstas em lei representam uma parte das tarefas dos docentes universitários, pois ainda requer ter formação profissional específica, domínio de repertório teórico-metodológico, participação nos diferentes processos de ensino, pesquisa e extensão que a universidade propõe além de conhecimentos e habilidades específicas para ensinar, isto é, concretizar a formação.

A docência universitária envolve também a socialização do conhecimento produzido, a divulgação deste conhecimento não possui um fim em si, ela significa a possibilidade de olhar para a própria universidade e para o trabalho do docente a fim de qualificar e fortalecer sua docência. Ao tratar da atuação e qualificação deste docente adentramos a sua formação, a qual envolve compreender a docência enquanto prática que gera ideias de formação (VEIGA, s/d) e por isso capaz de promover a reflexividade e a profundidade científico-pedagógica necessária a atuação docente.

No que tange a formação do docente universitário a LDB apresenta que sua formação

³³ Dicionário etimológico

dar-se-á em Programas de Pós-Graduação com cursos de Mestrado e Doutorado, e cabe ressaltar que tais cursos possuem em sua formação o caráter de preparo para a pesquisa, neste entendimento não há exigência de formação didático-pedagógica para atuação enquanto docente universitário. Esta perspectiva comunga com o movimento do governo em prol de políticas públicas para a formação pedagógica do docente universitário pois não são encontradas orientações específicas a esta modalidade de atuação. Cabe então a cada Instituição definir a organização e a preparação da formação de seus docentes.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), realiza encontros nacionais desde 1982 e tem por objetivo aproximar as Instituições de Ensino Superior no intuito de promover uma Política Nacional de Graduação (PNG). Após encontros e debates sobre a questão universitária, foi formulado um documento denominado *Plano Nacional de Graduação: um processo em construção*. Neste documento constam objetivos, metas, parâmetros e diretrizes referentes as atividades da graduação, portanto traz também o perfil do docente universitário pontuando algumas características fundamentais para a qualificação de sua ação: docente com formação científica em sua área de conhecimento, formação em curso *Stricto Sensu*, preferencialmente Doutorado com constante atualização, conhecimento do processo histórico de sua área, ter competência pedagógica para formar (por isso os currículos dos cursos de Pós-Graduação devem estar ligados as demandas da Graduação) sendo que:

[...] esta competência científico-pedagógica, embora deva ter seu início nos programas formais de pós-graduação, se aprimorará nos processos rotineiros de capacitação que ocorrem no contexto da atuação coletiva dos pares em torno de Projetos Pedagógicos de Curso, coletivamente articulados, de modo a possibilitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.(Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, 2004, p. 22)

O perfil docente delineado por meio do Plano Nacional de Graduação (PNG), evidência não somente o caráter científico do docente, isto é, a pesquisa, traz claramente a importância do diálogo interdisciplinar por meio da construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e das ações coletivas que originam instrumentos para formação docente pedagógica.

O PNG também define metas para a qualificação docente, as quais vale destacar:

As agências de fomento à pós-graduação “*stricto sensu*”, além dos critérios vigentes para a formação do pesquisador, ampliarão os programas para capacitação e formação, igualmente “*stricto sensu*” dos docentes da graduação.

4.5.2. Considerando as necessidades relacionadas à expansão da oferta de vagas no horizonte de dez anos, as instâncias responsáveis pelas IES ampliarão a oferta de programas de pós-graduação “*stricto sensu*” no país, dentro dos seguintes

parâmetros:

a) ampliar a oferta de vagas nesse nível nas IES públicas de modo que todas se tornem polos de formação “*stricto sensu*” de docentes, inclusive por meio de criação de novos cursos;

b) estimular também a ampliação de vagas na pós-graduação “*stricto sensu*”, nas universidades privadas e IES de qualidade, inclusive com abertura de novos cursos;

c) aumentar o total de docentes titulados no país em taxa superior à obtida na expansão das vagas de graduação.

4.5.3. Instituir, em todas as IES, programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino.

4.5.4. Os programas de pós-graduação devem oferecer a seus alunos a prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento. (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, 2004, p. 30)

Nas metas do PNG há indicações da formação docente por meio dos cursos *Stricto Sensu*, programas de formação pedagógica e a instituição de práticas de docência nos cursos de Mestrado e Doutorado. Neste sentido, percebidas as características, legislação e a atuação do docente universitário, identifica-se a falta de uma política nacional que oriente, normatize e defina diretrizes e parâmetros para a qualificação desta formação. A existência de orientações específicas a cada Instituição elaboradas pelas próprias facilita a disparidade quando o assunto é formação do docente universitário.

Deste modo, o fortalecimento da docência universitária, por vias das próprias Instituições precisa ser construído no lócus da profissão. Para esse fortalecimento é possível destacar algumas ações que qualificam essa formação: participação em disciplinas pedagógicas e de inovação metodológica, assessoria pedagógica ou grupos para problematização da prática pedagógica universitária, participação das atividades do(s) curso(s) envolvendo-se também na pesquisa e na extensão, elaboração de eixos temáticos para que o trabalho a cada semestre possa proporcionar uma ação interdisciplinar e também a inserção dos professores em atividades de docência - como exemplo o PIBID - que os possibilite pensar criticamente a sua ação na universidade e o domínio das competências pedagógico-científicas que embasam o seu ensino.

Para tratar desta atividade na universidade e suas implicações para o fortalecimento dos docentes, o próximo capítulo apresentará os dados da pesquisa de campo, a partir dos questionários aplicados com os docentes, coordenadores de curso e coordenadores de área do PIBID na URI.

3 IMPACTOS DO PIBID NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA URI

Neste capítulo, será apresentado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, bem como, a investigação realizada a partir da leitura do Projeto Institucional do Programa na URI e dos questionários realizados com os docentes dos cursos de licenciatura da universidade (*campus* de Frederico Westphalen, Erechim, Santo Ângelo e Santiago).

Para um melhor entendimento, a escrita foi organizada de forma a dividir a leitura deste capítulo em momentos, o primeiro refere-se ao PIBID e sua inserção na CAPES e na Universidade (URI) trazendo dados sobre o Projeto Institucional (2013), o segundo abordará a constituição e os caminhos da pesquisa e por fim, no terceiro momento, será abordada a discussão dos aspectos investigados a partir do Projeto Institucional/2013 e dos questionários.

Na organização metodológica deste estudo, caracterizado pela abordagem qualitativa, os sujeitos definidos são docentes dos cursos de licenciatura da URI que possuem o PIBID em desenvolvimento, e, para a análise dos dados o instrumento utilizado foi o questionário considerando as necessidades da pesquisa. Quanto a produção dos dados, tomamos da abordagem hermenêutica a perspectiva interpretativa a fim de auxiliar na construção da pesquisa.

3.1 PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Fomentado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui um projeto do Governo Federal. O objetivo deste programa é a valorização dos profissionais da educação, a melhoria da qualidade da educação básica, qualificação do licenciando e o incentivo as relações entre escola e universidade, a fim de que mais estudantes possam ser sensibilizados para a profissão docente.

A dinâmica do PIBID envolve sujeitos da escola de Educação Básica e da Universidade que se inter-relacionam nas atividades desenvolvidas, os docentes da escola atuam como supervisores para os estudantes das licenciaturas que desenvolvem suas atividades práticas no espaço escolar. Na Universidade os estudantes de licenciatura planejam as atividades, realizam estudos e são orientados por professores do espaço acadêmico que são Coordenadores de área do PIBID.

Esse contexto de ações permite que os professores supervisores participem de reuniões, planejamentos e momentos de estudos junto aos professores coordenadores na Universidade, tendo a oportunidade de realizar uma formação continuada a partir do PIBID. Os professores da Universidade que coordenam o projeto também se envolvem em atividades de formação com as reuniões, grupos de estudos, seminários com os estudantes das licenciaturas ou com os professores da Educação Básica.

Como já mencionado, o PIBID foi criado em 2007, através da Secretaria de Educação Superior (SESu), da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de Dezembro de 2007. Foi preconizado como uma política para atender as demandas do magistério no que tange a formação de professores para a Educação Básica, principalmente para Matemática, Química e Física. Após o êxito de seu desenvolvimento é que o PIBID passou a abranger a formação em mais áreas do conhecimento, inclusive nas licenciaturas.

Com a expansão das áreas de participação muitas Universidades passaram a aderir ao Programa, o qual, em seu início, restringia-se as Universidades Federais, e mais tarde abriu espaço a particulares. A participação da Universidade é mediante submissão de um Projeto Institucional ao edital da CAPES e um subprojeto para cada licenciatura que adere ao Programa. Sua organização é estabelecida com o Coordenador Institucional que representa e coordena o Projeto Institucional, o coordenador de área de cada licenciatura que é responsável pelo subprojeto, os supervisores que são os professores da escola de Educação Básica que participam da formação dos acadêmicos e os estudantes dos cursos de licenciatura.

Na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI essa dinâmica que envolve tempos e espaços diferentes de aprendizagem para estudantes e professores iniciou sua trajetória em 2010. O PIBID foi implementado nos cursos de Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Pedagogia, com o segundo edital participaram também Educação Física e Filosofia, atualmente Filosofia não está mais em desenvolvimento. Os *campus* que envolveram-se com o Programa foram Frederico Westphalen, Erechim, Santo Ângelo e Santiago, os quais encontram-se inseridos geograficamente em locais de colonização jesuítica e europeia, abrangendo o Norte, Noroeste, Missões e Centro Oeste do Rio Grande do Sul. Por estar presente em diferentes regiões nas quais existe uma diversidade cultural, religiosa e étnica considerável, a URI enquanto Instituição de formação superior preza pelo processo de produção de conhecimento e de transmissão da cultura, que é parte da história e do local em que se encontra inserida. (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2013)

Com este sentido, em sua Missão, a URI destaca “Formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir o conhecimento, promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humanas”³⁴, deste modo, busca a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico da região, alicerçando seu fazer no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

É nesta ação tríplice e indissociável que os programas de Iniciação Científica e Tecnológica, os cursos e atividades de extensão efetivados na comunidade e as atividades de ensino desenvolvidas dentro e fora do espaço da Universidade ganham sentido, inclusive o PIBID, pois o mesmo constitui uma atividade de pesquisa que mobiliza os acadêmicos e favorece o desenvolvimento do contexto educacional regional - e seus sujeitos - contemplado na aplicação das atividades previstas no programa.

A partir do último Projeto Institucional submetido a CAPES pela URI, nº 061/2013, foi possível perceber que o contexto de inserção regional prescrito no projeto e que refere-se a URI atende ao que está exposto na Missão da Universidade quando trata da promoção da cultura, da construção do conhecimento e da relação com a comunidade, estas indicações são destacadas quando o Projeto nº 061/2013 aborda a “Diversidade cultural, étnica e religiosa” na qual trabalha com intuito de promover a construção do conhecimento científico e tecnológico; quando refere-se aos dados de “analfabetismo infantil e juvenil” relativos a sua região de abrangência³⁵; ao tratar da “formação dos professores” que atuam na Educação Básica, contando com a maioria dos docentes com especialização, mas ainda um percentual de profissionais somente com o Curso Normal; também, ao trazer como escolas campo de atuação do Programa aquelas com IDEB abaixo da média em pelo menos uma modalidade e escolas com conceito do IDEB alto, além propor através do PIBID a construção de um contexto social cuja “igualdade de direitos e acesso e a emancipação” constituam carro chefe que orienta o aprendizado articulado com o cotidiano dos licenciandos e dos espaços educacionais.

No Projeto Institucional nº 061/2013 a URI, além de situar seu engajamento com as atividades educacionais do contexto regional e a diversidade cultural, étnica e religiosa, destaca a importância de tais disparidades na formação dos licenciandos, destacando a

³⁴ Site na Universidade.

³⁵ Regiões de abrangência da URI: população entre 6 e 14 anos acima de 90% alfabetizada, população entre 14 e 17 anos com 85,64% alfabetizada. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO/RS 2010).

necessidade de promover um aprendizado articulado à vida cotidiana dos estudantes, como observa-se na escrita abaixo

Constata-se a necessidade de estimular um aprendizado contínuo e articulado com a vida cotidiana, que desperte nos licenciandos a capacidade de análise e o desenvolvimento de competências e habilidades educacionais, profissionais, sociais, pessoais e interpessoais que possibilitem o uso do conhecimento e das aprendizagens ao longo da vida. (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2013, p 02)

Também, o Projeto Institucional nº 061/2013 traz em sua descrição as ações que orientam a inserção dos bolsistas nas escolas, as estratégias para que o bolsista domine e aperfeiçoe a leitura/escrita/oralidade, a avaliação dos licenciandos bolsistas e dos professores da Educação Básica, o acompanhamento dos bolsistas egressos e a socialização dos resultados do Projeto, no último item conta a descrição dos impactos do PIBID nos Projetos anteriores que a URI realizou.

A descrição destes itens do Projeto Institucional explicitam muitas ações do PIBID, norteiam e unificam o trabalho realizado pelos *campus*, os quais tem seus subprojetos em conjunto ao documento. Cabe ressaltar que os itens descritos no Projeto Institucional apresentam muitas ações que a Universidade delineou para os licenciandos e a escola campo, no objetivo de promover a qualificação dos estudantes e a formação continuada dos docentes da Educação Básica.

A tabela abaixo apresenta informações referentes aos subprojetos dos cursos de licenciatura da URI do edital nº 061/2013.

TABELA 01: SUBPROJETOS CURSOS DE LICENCIATURADA URI - 2013

Subprojeto Curso	Bolsas Estudantes	Bolsas Supervisores	Bolsas Coordenação de área	Nível de Atuação
C. Biológicas - Erechim	12	02	01	Ensino Fundamental
C. Biológicas - Frederico Westphalen	12	02	01	Ensino Médio
C. Biológicas - Santiago	12	02	01	Ensino Médio
C. Biológicas - Santo Ângelo	12	02	01	Ensino Médio
Educação Física - Erechim	12	02	01	Ensino Fundamental
Educação Física - Frederico	15	03	01	Ensino Médio

Westphalen					
Educação Física	12		02	01	Ensino Fundamental
- Santiago					
Educação Física	15		03	01	Ensino Médio
- Santo Ângelo					
Letras/Português	20		02	01	Ensino Médio
- Erechim					
Letras/Português	40		04	02	Ensino Médio
- Frederico					
Westphalen					
Letras/Português	20		02	01	Ensino Médio
- Santiago					
Matemática	- 15		02	01	Ensino Médio
Erechim					
Matemática	- 15		02	01	Ensino Médio
Frederico					
Westphalen					
Matemática	- 22		04	02	Ensino Médio
Santo Ângelo					
Pedagogia	- 25		04	02	Ensino Fundamental
Erechim					
Pedagogia	- 22		04	02	Ensino Médio – Modalidade Profissionalizante
Frederico					
Westphalen					
Pedagogia	- 21		04	02	Ensino Fundamental
Santiago					
Pedagogia	- 22		04	02	Ensino Médio – Modalidade Profissionalizante
Santo Ângelo					
Total:	18	324	alunos	50	supervisores
Subprojetos		bolsistas		24	coordenadores de área do PIBID

Fonte: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI EDAS MISSÕES nº 061/2013

A tabela acima, apresenta dados sobre os subprojetos do PIBID da URI/2013, nos 18 subprojetos desenvolvidos pelos cursos de licenciatura envolveram-se 398 sujeitos, os quais dividem-se em 324 alunos bolsistas de Iniciação à Docência, 50 professores supervisores das escolas de Educação Básica e 24 Coordenadores de área do PIBID. Os subprojetos foram desenvolvidos em 21 escolas Estaduais do Estado do Rio Grande do Sul e em 07 municípios³⁶.

³⁶ Erechim, Frederico Westphalen, Giruá, Palmitinho, Santiago, Santo Ângelo e Seberi.

Dentre as principais estratégias/ações desenvolvidas pela Universidade com as escolas campo identificou-se nos subprojetos: atividades de conhecimento do contexto escolar, dos documentos da escola e reunião com os professores da Educação Básica; diagnóstico da realidade dos alunos, observações das aulas; planejamento de atividades com os alunos, supervisores e professores da escola; grupos de estudos para leitura, socialização e aprofundamento teórico; produção de materiais para auxiliar nas aulas; elaboração de portfólios de registros das atividades, produção bibliográfica em forma de artigos; participação em eventos de pesquisa e extensão para divulgação do PIBID. (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI EDAS MISSÕES, 2013)

Estas ações, contempladas no Projeto de 2013, fazem parte dos sete anos de caminhada que o PIBID tem na URI juntamente com: seis (6) Seminários Institucionais Integradores de Iniciação à Docência do PIBID, os quais reúnem todos os sujeitos participantes do Programa dos *campus* envolvidos (Coordenador Institucional, Coordenadores de área, supervisores e licenciandos); cada *campus* promove todos ano o Seminário Integrador, o qual envolve os sujeitos de cada unidade; também são desenvolvidos Workshops, oficinas, grupos de leituras, reuniões de planejamentos, além de artigos publicados em eventos, apresentações de trabalhos e a publicação de três (3) volumes com escritas resultantes das práticas desenvolvidas na Universidade e na Comunidade a partir do programa: O PIBID na URI I; O PIBID na URI II e o PIBID na URI III³⁷.

Concomitante a esta trajetória de atividades que integram o contexto da Universidade existem muitas atividades desenvolvidas na escola campo, que é onde cada curso realiza sua atuação prática com os licenciandos, sendo mediados pelos supervisores, professores da Educação Básica. Destaca-se, neste sentido, a importância expressa pelo Programa para o desenvolvimento da Universidade no que tange seu tripé ensino, pesquisa e extensão, na contribuição para a formação inicial dos licenciandos, a contribuição para a formação continuada dos professores supervisores e para a dinâmica na construção de saberes da própria Universidade e seus docentes.

Para esta compreensão é necessário ter claro os caminhos da pesquisa e os objetivos que nela estão contemplados. O item a seguir traz a concepção de pesquisa que orienta este trabalho e o caminho escolhido para desenvolvê-la.

³⁷ Obra disponível no site: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//177.pdf>.

3.2 O PIBID e sua inserção na URI

De acordo com Abbagnano (2007), o significado de pesquisa está relacionado à *investigação*. Etimologicamente, a palavra pesquisa, do latim, *perquirere*, traduz-se em *procurar com perseverança*. Ambas as explicações estão relacionados ao ato da busca, da resolução, da curiosidade e do conhecimento.

Por conceber a pesquisa como um ato que demonstra nosso inacabamento enquanto sujeito na busca pelo conhecimento é que o presente trabalho se mostrou uma oportunidade para, não somente buscar respostas as indagações, mas principalmente para compreender no caminho da pesquisa novas problematizações, visto que, como atividade científica na qual descobrimos a realidade (DEMO, 1987) constituiu-se também uma atividade de entendimento do modo de vida humano.

Na busca por atender ao problema da pesquisa “De que forma os processos de efetivação do PIBID, como política pública influenciam no fortalecimento da Docência Universitária, considerando os impactos deste Programa nos cursos de licenciatura da URI?” é que optou-se pela abordagem metodológica qualitativa, a qual é gestada em um processo dinâmico e interativo considerando um espaço-tempo de desenvolvimento e ligada a características e interesses de modo humano localizando-se historicamente.

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. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. (CHIZZOTTI, 2001, p. 79)

Em acordo com Chizzotti, a pesquisa caracterizou-se qualitativamente por considerar em sua análise os detalhes, as relações e a contextualização de forma a possibilitar novas indagações, sem excluir do processo os sujeitos envolvidos. Nesta perspectiva, a abordagem qualitativa permitiu a liberdade de confrontar diferentes opiniões e relacioná-las a teoria de forma a construir o caminho de descoberta do problema aqui referido.

Para melhor situar o leitor quanto às interpretações e compressões realizadas com os dados da pesquisa utilizou-se da abordagem hermenêutica a perspectiva interpretativa, a qual auxiliou na construção dos dados da pesquisa. A partir da comunicação expressa entre a análise interpretativa dos dados obtidos com os sujeitos (questionário), a análise interpretativa dos dados obtidos com o documento Institucional e com os autores utilizados para o

embasamento teórico é que o quadro teórico da pesquisa foi configurado, como pode ser visualizado a seguir.

QUADRO 03: CONSTRUÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Abordagem qualitativa de caráter descritivo		
Análise interpretativa dos dados referentes aos questionários da pesquisa realizados com os sujeitos.	Análise interpretativa do documento referente ao Projeto Institucional do PIBID na URI	Análise interpretativa a partir dos autores utilizados na construção teórica da pesquisa.

Fonte: criado pela pesquisadora

Em relação à análise dos dados obtidos por meio dos questionários realizou-se em um primeiro momento a leitura das respostas dos sujeitos e num segundo momento a classificação dessas respostas por meio de aproximações de conteúdo considerando individualmente a pergunta do questionário. Essa organização ocorreu com os três questionários: docentes, coordenadores de curso e coordenadores de área.

Na sequência, foram organizados eixos para discussão das respostas dos sujeitos, esses eixos consideraram as perguntas dos questionários, são eles: *Realidade pesquisada; PIBID em desenvolvimento: planejamento e ação; O PIBID e as mudanças na prática do curso e do Docente; Aproximações entre Ensino Superior e Educação Básica: o PIBID e o Currículo das licenciaturas; O PIBID e a possibilidade de formação continuada do docente universitário e O PIBID e o fortalecimento da Docência Universitária: limite e possibilidade.* Dentro de cada eixo está presente a análise das respostas dos sujeitos.

Na utilização das respostas dos sujeitos da pesquisa em citações diretas foram atribuídas letra e número a fim de diferenciar os sujeitos, desta forma, *D* tem o significado de *Docente*, *CC* de *Coordenador de Curso* e *CA* de *Coordenador de Área do PIBID*.

Na presente pesquisa, o caráter descritivo teve fundamental importância para o caminho metodológico, pois significou a descrição dos fatos e fenômenos no intuito de interpretá-los e entendê-los contextualmente. Ao descrever interpretativamente foi possível compreender as relações que se estabeleceram entre os sujeitos. Por fim, a escolha do espaço e dos sujeitos da pesquisa constituiu-se imprescindível para o desenvolvimento da mesma e para a análise que será apresentada na sequência.

O Universo pesquisado constituiu-se em um primeiro momento devido a experiência profissional da pesquisadora, pois enquanto aluna de um dos cursos da URI, foi bolsista do

PIBID. No caminho percorrido com o curso de Pedagogia e durante a Especialização em Docência no Ensino Superior a formação adquirida pela experiência da Bolsa de Iniciação à Docência permitiu questionar aspectos não contemplados diretamente no Programa e desta forma pesquisar a URI como um todo ao tratar do PIBID.

Em sua caminhada de Ensino Superior, a URI conta com 25 anos de URI e 43 anos de Ensino Superior, a Universidade possui Cursos de Licenciatura que formam profissionais para atuar em diferentes níveis e áreas. Muitos destes profissionais permanecem em seus municípios de origem e naquele local tem a possibilidade de efetivar mudanças positivas, que melhoram a realidade educacional daquele espaço. Nesta mudança a Universidade direta e indiretamente encontra-se presente. Assim, é possível definir como área da abrangência da URI no RS a região na qual situam-se 88 municípios, entre norte, noroeste, e região das Missões³⁸, além destas, as regiões do oeste catarinense também incluem-se nas abrangências da URI.

Os participantes da pesquisa, docentes dos cursos de licenciatura da Universidade foram escolhidos a partir do contato que poderiam ter direta ou indiretamente com o PIBID e devido às diferenças regionais e culturais que cada *campus* apresenta, considerando que pertencem à mesma Universidade ainda assim, possuem especificidades regionais, municipais, sociais e culturais as quais mostram diferenças importantes para uma pesquisa qualitativa.

Os questionários criados para cada segmento foram enviados por e-mail, a fim de facilitar a distância geográfica e possibilitar uma amplitude de respostas para a pesquisa considerando que os sujeitos representam um número elevado como é possível verificar:

TABELA 02: DISTRIBUIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA

<i>Campus</i>	C.	Educação	Letras	Matemática	Pedagogia	Total:
	Biológicas	Física				
Erechim	01	10	07	-	10	28
Frederico W.	14	14	11	13	19	71
Santiago	17	02	06	-	14	39
Santo Ângelo	14	20	-	20	19	73
Total de questionários						211

³⁸ Frederico Westphalen – Região do Médio Alto Uruguai (22 municípios); Erechim – Região Norte (32 municípios); Santo Ângelo – Região das Missões (25 municípios); Santiago – Região do Vale do Jaguari (9 municípios).

enviados:
Questionários
respondidos e
devolvidos:

55

Fonte: criado pela autora

Dos 211 questionários enviados, 36 foram respondidos pelos professores, 12 por coordenadores de área do PIBID e 7 por coordenadores de cursos das licenciaturas. O período destinado à coleta de dados compreendeu os meses de março, abril, maio e junho, considerando o início da coleta de dados com a obtenção dos e-mails dos docentes dos cursos e com as ligações para contato com cada coordenador de cada curso. Junto ao questionário foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual permitia o sujeito escolher participar, ou não da pesquisa.

Os questionários foram divididos em três níveis, com perguntas comuns e também diferentes: Questionário Azul – Coordenadores de área do PIBID; Questionário Verde – Coordenadores de Curso e Questionário Roxo – Docentes das licenciaturas.

Na sequência da escrita será apresentada a análise hermenêutica dos dados provenientes dos questionários, do documento Institucional do PIBID e também à luz da teoria dos autores utilizados.

3.3 Impactos do PIBID na URI: analisando evidências

Na presente pesquisa objetivou-se compreender de que forma o PIBID impacta na Docência Universitária, mesmo sabendo que este não é um dos objetivos diretos do Programa, mas entendo que indiretamente pode resultar em implicações para as práticas e concepções teóricas dos docentes dos cursos de licenciatura. Para esta análise utilizamos da investigação teórica, documental e de campo. Enquanto programa do governo federal o PIBID possui objetivos explícitos relacionados ao incentivo da carreira do magistério, qualificação para a formação inicial dos licenciandos e interação entre Educação Básica e Ensino Superior. Todavia, o motivo da presente pesquisa busca compreender se este Programa, para além de atender seus objetivos, também modifica os docentes da Universidade que fazem parte dos Cursos de licenciatura, fortalecendo os processos de construção da Docência Universitária,

Para tanto, foram formuladas através de questionários, indagações que possibilitassem esta análise junto aos sujeitos da pesquisa, os professores das licenciaturas nas quais o PIBID é desenvolvido, coordenadores de curso e coordenadores de área do Programa.

3.3.1 Realidade pesquisada

Dos sujeitos participantes da pesquisa, na categoria coordenadores de curso responderam ao questionário 12 sujeitos, como o gráfico a seguir mostra:

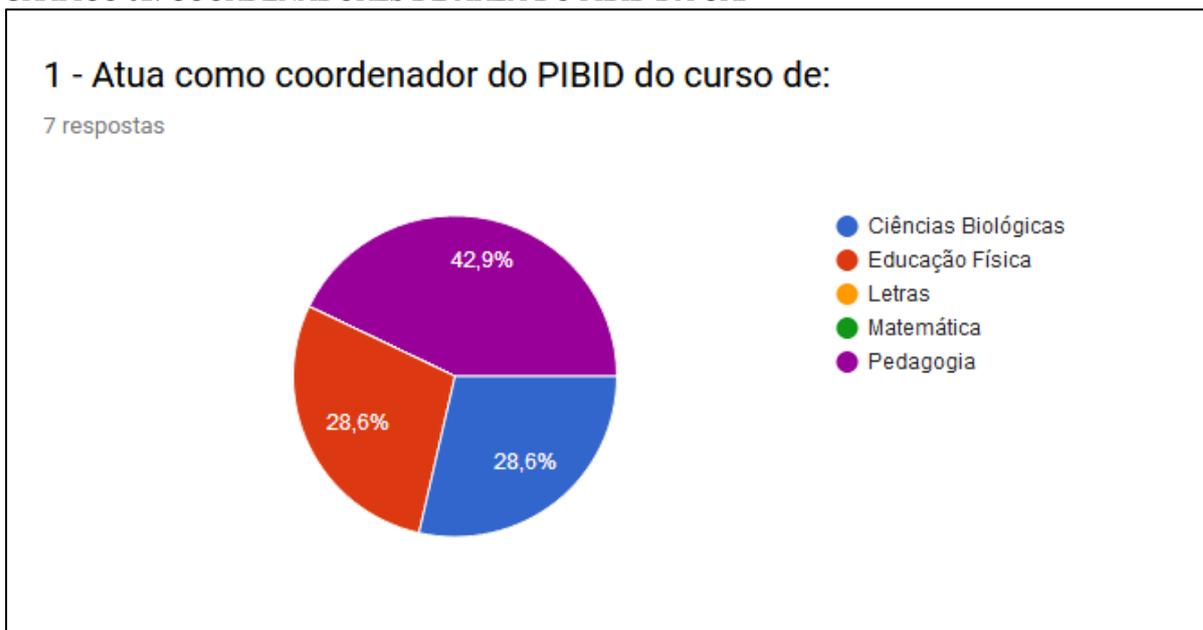
GRÁFICO 01: COORDENADORES DE CURSO DE LICENCIATURA DA URI



Fonte: dados da Pesquisa

Já os coordenadores de área do PIBID que participaram do questionário são 07 e pertencem aos seguintes cursos:

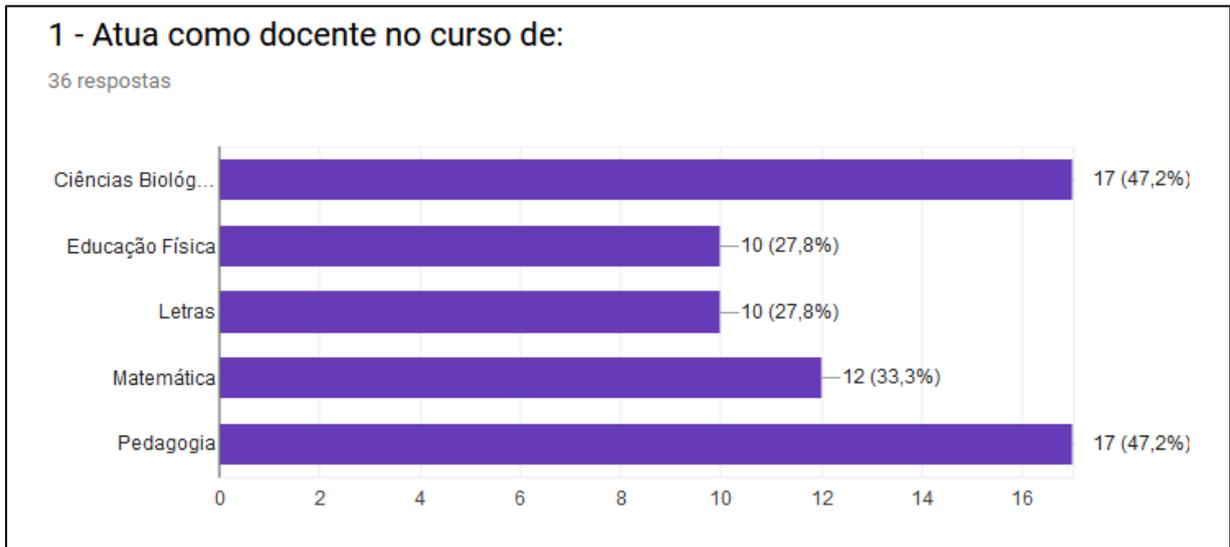
GRÁFICO 02: COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID DA URI



Fonte: dados da Pesquisa

Referente aos docentes dos cursos de licenciatura, o gráfico 03 apresenta que os professores participantes da pesquisa atuam em mais de um curso que possui o PIBID em desenvolvimento.

GRÁFICO 03: DOCENTES DAS LICENCIATURAS DA URI



Fonte: dados da Pesquisa

Os gráficos 01, 02 e 03 apresentam respectivamente, a participação dos Coordenadores de Curso de Licenciatura, Coordenadores de área do PIBID e Docentes dos Cursos de Licenciatura da URI, apresentam, neste sentido, a participação dos sujeitos nos três questionários da presente pesquisa.

Quando a ideia de tal pesquisa começou a ser idealizada pela pesquisadora o objetivo primeiro estava em compreender melhor a abrangência de uma política pública no seu contexto de prática, e também, os seus limites. Com o amadurecimento da ideia de pesquisa e sua concretização, percebeu-se que este estudo também pode apresentar informações importantes para a Universidade envolvida, pois trata diretamente de seus sujeitos e de ações que permeiam seus espaços de formação.

Neste sentido, cabe refletir logo de início os números referentes a participação dos docentes, considerando o meio pelo qual os questionários foram enviados aos sujeitos. Entendemos a tecnologia como algo a nosso favor, para que com ela possamos facilitar ações, diminuir distâncias, fazermos-nos presentes de alguma maneira, talvez no sentido da presente pesquisa a tecnologia não teve como ajudar na participação dos docentes, quando observamos os números que envolvem a pesquisa de campo.

Os dados tratados nesta pesquisa constituem resultados de um grupo de docentes que participou deste estudo por meio de questionário e que mesmo constituindo um percentual

pequeno, refletem diferentes opiniões e nos trazem pontos de vista diferentes, também nos colocam a tarefa de pensar sobre o próprio Programa PIBID e sua aplicabilidade na Universidade.

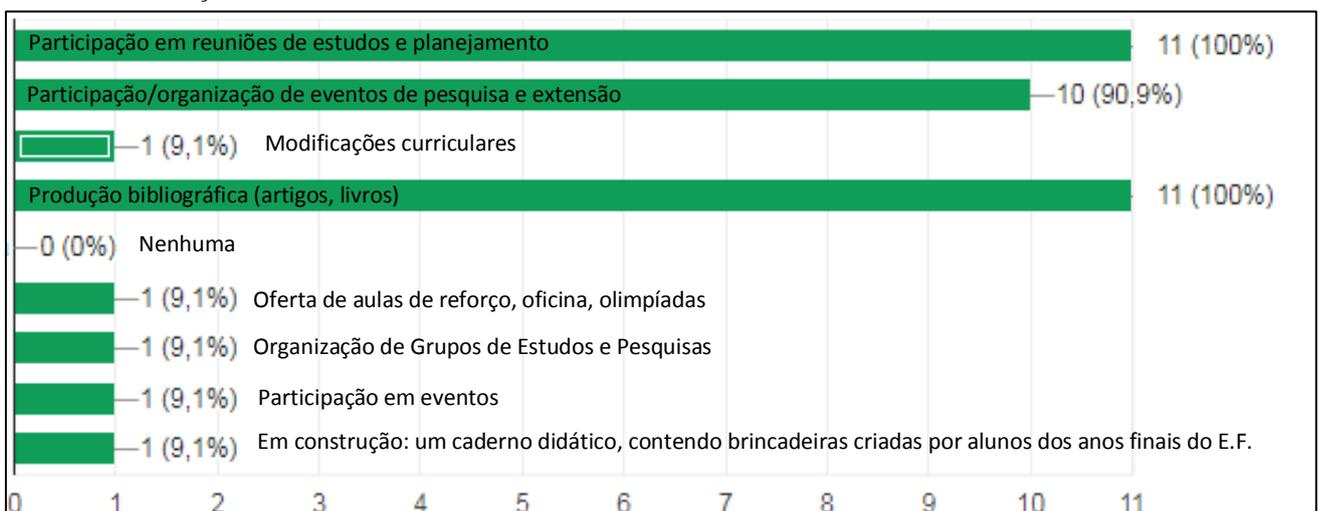
Dos 211 questionários enviados, 55 foram respondidos. Há uma não participação de mais da metade dos docentes, ou seja, de 156 professores. Ressaltamos que a pesquisa não é obrigatória, tanto que existe um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, todavia, tratamos de uma pesquisa a nível Institucional e que envolve os docentes, suas práticas e aprendizagens na Universidade através de um Programa que nela vigora. Deste modo, a não participação dos sujeitos também constituiu uma resposta para a pesquisa.

3.3.2 PIBID em desenvolvimento: planejamento e ação

No que tange a participação dos docentes nas atividades do PIBID nos cursos de licenciatura os coordenadores de área do PIBID trazem, a partir dos questionários, duas percepções: a primeira refere-se a não participação dos professores nas atividades do PIBID no curso e a outra percepção está atrelada a participação de alguns docentes que de certa forma tem ligação com o Programa ou que desenvolvem projetos de Pesquisa ou Extensão na Universidade referentes a temática.

Essas atividades desenvolvidas pelo PIBID são descritas pelos coordenadores de curso como: *a participação em eventos de Pesquisa e Extensão, reuniões de planejamento e estudo, participação nas produções bibliográficas, modificações curriculares, oferta de aulas de reforço, olimpíadas, grupo de estudo e pesquisa, construção de um caderno didático* como pode ser visualizado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 04: AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PIBID NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA URI



Fonte: dados da pesquisa

As atividades descritas pelos coordenadores dos cursos de licenciatura no Gráfico 04 contemplam em sua maioria as estratégias/ações previstas nos Subprojetos dos cursos de licenciatura referentes ao edital nº061/2013, também contemplam o que traz no Projeto Institucional quando aborda:

Planejamento e execução de atividades os espaços formativos das escolas e também da Universidade (ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais a fim de ampliar as possibilidades de construção do conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia dos licenciando em formação. (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2013, p. 03)

Os docentes das licenciaturas ao serem questionados sobre as atividades do PIBID no curso de licenciatura e como participam apresentaram também duas percepções: na primeira, a maioria dos docentes escreve que está ciente das atividades desenvolvidas pelo PIBID, porém não participam de nenhuma delas, descrevem como atividades *Grupos de Estudos teóricos, práticas de laboratório, educação ambiental, revisão de conteúdos, reforço, palestras, seminários, semana acadêmica e/ou de egressos, palestra para os alunos, atividades nas escolas estaduais, Iniciação científica, leituras e escrita, práticas de ensino, produção textual, atividades lúdicas e reuniões.*

A segunda percepção evidencia, em menor proporção (6), que os professores participam das atividades Pibidianas, e descrevem-nas a partir da *organização/cooperação com eventos da Universidade, eventos relacionados a pesquisa, produção de materiais, seminários de integração do PIBID, leituras pedagógicas, semana formativa dos cursos, atividades sociais em entidades, grupos de Estudo e Pesquisa e oficinas pedagógicas.*

A partir da questão levantada sobre as atividades do PIBID no curso e a participação dos docentes é possível perceber as visões expostas pelas três categorias de sujeitos participantes da pesquisa: coordenador de curso, coordenador de área do PIBID e docente da licenciatura. Na referida pergunta, verificamos que foram realizadas diferentes atividades pelo Programa nos cursos de licenciatura da URI, assim como previsto no Projeto Institucional 061/2013. Também verificamos que nessas atividades os docentes que participam estão envolvidos com o PIBID (atuam no Programa, tem pesquisas ou produções bibliográficas sobre o PIBID), e a maioria dos docentes não participa das atividades.

O Projeto Institucional traz como uma das estratégias do PIBID para qualificação do bolsista a:

Participação dos coordenadores de área e professores universitários das áreas envolvidas no projeto na elaboração e desenvolvimento de ações e estratégias inovadoras nos cursos de licenciatura, cujas atividades deverão ser incorporadas nos cotidianos formativos dos cursos, buscando a qualificação das ações acadêmicas, a construção dos conhecimentos profissionais docentes. (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2013, p. 03)

A participação dos docentes prevista no Projeto Institucional é vista como um movimento em direção a qualificação do licenciando, visto que, o envolvimento dos docentes no planejamento, na elaboração das atividades, na interpretação do diagnóstico escolar poderia constituir uma tarefa de orientação ao bolsista, oferecendo-lhe subsídios teórico-práticos para construir sua docência. Também, essa ação dos docentes da universidade, se houvesse a participação da maioria dos professores, poderia auxiliar no processo de pensar a realidade escolar e a prática que nela é realizada, ao mesmo tempo em que os próprios professores colocariam em pauta a relação teoria-prática ensinada no espaço acadêmico, refletindo sobre os caminhos do ensinar-aprender efetivados na universidade e sobre a própria formação que nela desenvolve.

Outra indagação que o questionário abordou foi a efetivação do planejamento do PIBID tanto em espaço escolar quanto acadêmico, envolvendo alunos e docentes. Na percepção da maioria dos coordenadores de área do PIBID o que é colocado no planejamento do projeto é efetivado de forma prática, citam *oficinas, projetos, atividades extras do espaço escolar e a aceitação dos alunos das escolas campo*. Esse planejamento, como anunciam os sujeitos, também é organizado e monitorado pelos professores supervisores da escola de Educação Básica.

Na visão de um dos coordenadores de curso de licenciatura a efetivação do planejamento do PIBID não se concretiza totalmente devido a *dificuldades que envolvem os deslocamentos de alunos e o tempo*, que acabam por prejudicar algumas das ações planejadas.

Aos questionar os docentes sobre a efetivação do planejamento do PIBID no Curso, obteve-se o seguinte:

GRÁFICO 05: PLANEJAMENTO E PRÁTICA DO PIBID SEGUNDO DOCENTES DAS LICENCIATURAS



Fonte: dados da Pesquisa

Dos 36 participantes, 31 anunciam que existe a efetivação das ações do PIBID, 5 participantes anunciam que as mesmas não são efetivadas. Importante apresentar o que trazem estes professores que expressam negativa para os planejamentos e ações Pibidianas do Curso, e, buscando nos dados é possível encontrar quase a metade (17) dos professores atentos ao que é realizado pelo Programa em seu Curso colocando as ações dos alunos relacionadas ao planejamento – com grande ênfase – *nos diálogos, no comprometimento da escola campo, pelas coerências na literatura, na qualidade da aprendizagem desenvolvida na escola, pelo interesse da escola em permanecer no projeto, no envolvimento dos estudantes com o estágio, na participação de eventos e seminários, na responsabilidade com a pesquisa, no desenvolvimento de novas metodologias e no envolvimento de uma professora supervisora que tornou-se mestranda devido a seu interesse pelo Programa.*

Alguns docentes somente anunciaram que *não houve efetivação* dos planejamentos do PIBID no curso, a justificativas versam sobre a *não abertura das escolas campo para realização do planejamento realizado pelo bolsista, tornando-o um “auxiliar tarefeiro” na rotina de sala de aula e também devido a substituição do professor regente restringindo o que foi planejado e colocando o bolsista como um substituto do professor.* Outros docentes, ao confirmarem a realização dos planejamentos do Programa no curso justificaram não estar envolvidos diretamente com o PIBID, mas que perceberam através das interações das aulas, das conversas dos estudantes o que é realizado, também, a divulgação das ações nas reuniões do curso e na observação de atividades executadas no espaço da Universidade.

Importante retomar aqui os objetivos referentes ao Programa em sua elaboração, os quais estão ligados à qualificação dos licenciandos, incentivo às licenciaturas, valorização do magistério e melhora da qualidade da Educação Básica Pública brasileira. Nestes objetivos estão previstos ações diretas com os sujeitos do Programa: licenciandos, professores da Educação Básica (supervisores) e coordenadores de área do PIBID (universidade), no entanto, a pesquisa em pauta buscou verificar os impactos do Programa para atores indiretos, os docentes das licenciaturas, desta forma, os dados relacionados a ação destes sujeitos (ou não) no desenvolvimento do PIBID constituem informações centrais neste estudo.

Em menor número também foram anunciados fatores que influenciam diretamente no processo de desenvolvimento das atividades do PIBID como *greves dos professores estaduais, falta de material didático*, e em função da escola e universidade “*serem organismos vivos e por isso às vezes ocorre alterações*” (D01).

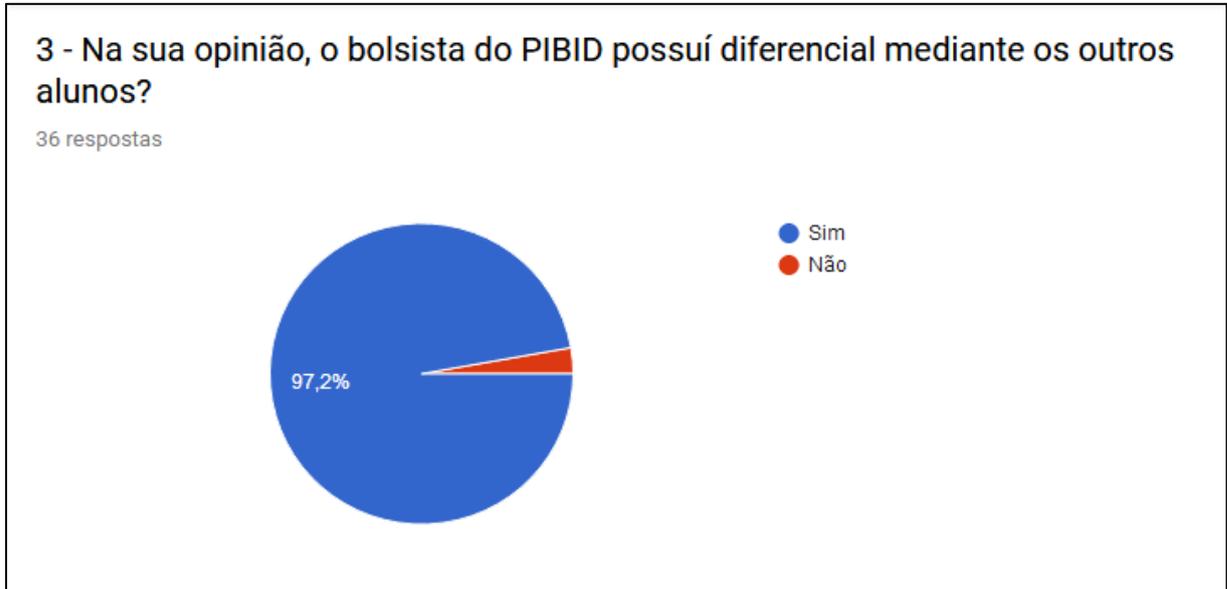
A questão do planejado/praticado evidencia, a partir das respostas dos participantes, o envolvimento com o Programa, identificou-se que quem *coordena e participa das atividades Pibidianas está atento e sabe* sobre os planejamentos e práticas dos bolsistas, de outro lado, existem docentes que *não participam* (das reuniões, ações, planejamentos, orientações) do PIBID mas sabem sobre as atividades e docentes que *não participam* e não sabem sobre as atividades.

Sobre o envolvimento e participação dos docentes da universidade com o PIBID a Resolução nº 46/2016 traz no Capítulo VI – Das Bolsas, Seção V – Dos Deveres do Bolsista, do Coordenador Institucional “*articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola apoiada e à promoção da formação interdisciplinar*”. (BRASIL, 2016, p. 13)

3.3.3 O PIBID e as mudanças na prática do Curso e do docente

Para melhor entender em quais medidas o Programa evidencia mudanças nos sujeitos da universidade, docentes e alunos, questionou-se o diferencial dos estudantes bolsistas do PIBID mediante os alunos que não participam do mesmo.

GRÁFICO 06: DIFERENCIAL DO ALUNO BOLSISTADO PIBID



Fonte: dados da Pesquisa

Na opinião dos docentes que responderam ao questionário esse diferencial é perceptível através de:

De várias formas: a) inquietações relativas ao vivido no espaço escolar, busca de respostas e solicitações de leituras, b) compreensão sobre o processo de inclusão escolar, trazendo exemplos de situações vivenciadas, c) estabelecimento de relação teoria X prática durante as leituras e aprofundamentos teóricos, d) compreensão realista sobre os desafios da docência... (D 02)

Percebe-se um crescimento nas reflexões sobre as ações pedagógicas. Os pibidianos estão inseridos na realidade escolar vivenciando o dia a dia da escola, ou seja, conseguem relacionar a teoria com a prática de forma ativa e refletir sobre essa prática. Enquanto que os não bolsistas ficam baseados na teoria. (D 03)

Esses anúncios de docentes expõe sua percepção quanto à postura e comportamento do aluno que é bolsista para com as aulas na universidade. Além da maior capacidade de inferências e relações com a realidade escolar evidenciadas na fala dos professores há também a capacidade de refletir sobre as teorias estudadas e sua condição de articulação com a prática.

Em outras respostas encontramos o diferencial do aluno Pibidiano a partir das *leituras, intervenções, dinamismo, responsabilidade, dedicação, estudos, participação, segurança, empenho, envolvimento, maior expressão oral e escrita, melhor elaboração de trabalhos, entendimento da teoria, criatividade, na apresentação de trabalhos, oralidade, nas*

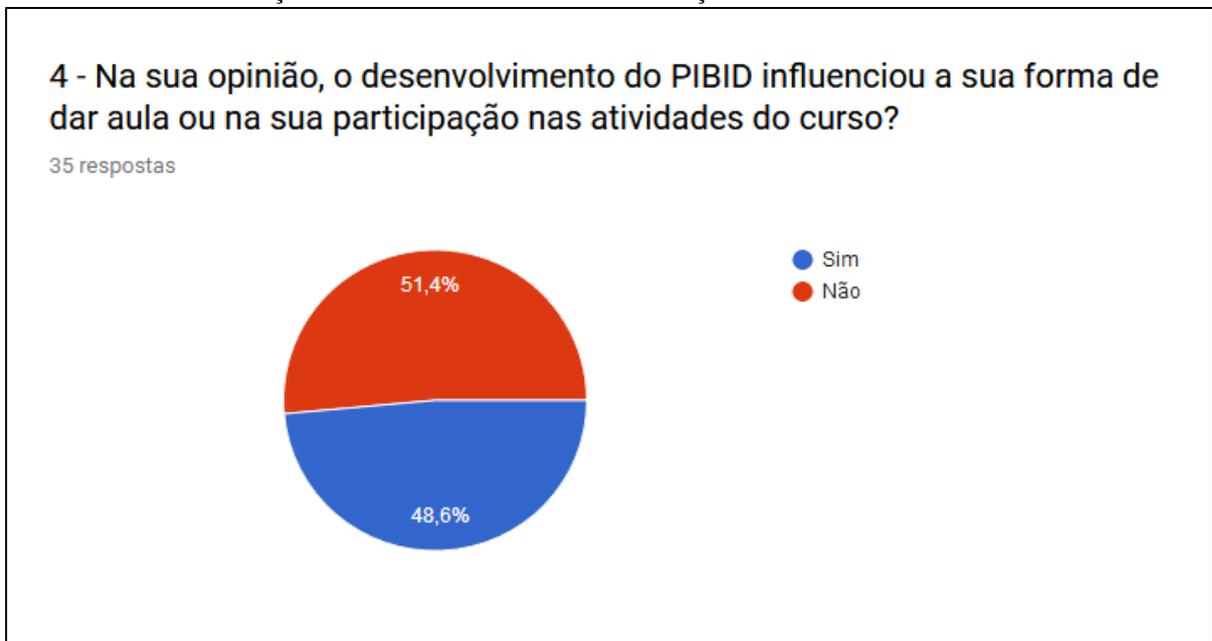
socializações, na organização e na reflexão, autonomia, relação teoria-prática, na postura metodológica, no planejamento das aulas, na argumentação, no desenvolvimento do raciocínio lógico e no comprometimento com o curso.

Alguns docentes (3) ao responderem o gráfico não elucidaram formulações exemplificadas nesta questão, talvez por não possuírem respostas formuladas sobre o assunto. Uma das respostas abordou a *não* modificação do aluno bolsista, justificando uma postura igual aos demais alunos.

Para a maioria dos docentes pesquisados o PIBID acarreta um diferencial ao estudante de licenciatura, e esse diferencial pode ser comprovado em sala de aula, pois mesmo o professor não possuindo relação direta com o Programa, ele é capaz de perceber a dimensão do mesmo a partir da convivência em aula com os alunos que são bolsistas.

Junto à questão da percepção sobre o aluno, abordamos a percepção que o próprio docente tem da sua forma de dar aula e de sua participação no curso, a fim de percebermos até que ponto as mudanças que o Programa oportunizou ao curso e ao estudante sensibilizaram os docentes.

GRÁFICO 07: MUDANÇAS NAS AULAS E NA PARTICIPAÇÃO DO CURSO



Fonte: dados da Pesquisa

Para os docentes, 18 anunciam não ter mudanças em sua forma de dar aula ou na participação das atividades do curso, os outros 17 que responderam à pesquisa afirmam que houve mudanças.

Das 35 participações de respostas no gráfico, 21 docentes justificaram sua escolha afirmativa ou negativa. Essas justificativas em sua maioria (15) versam sobre as mudanças notadas pelos próprios docentes em suas ações profissionais: *elaboração de estratégias desafiadoras, busca de informações mais aprofundadas sobre os assuntos estudados pelos bolsistas, na forma de cobrar conteúdos e elaborar artigos, inovação metodológica, adequação do conteúdo programático, estudo de autores atuais, modo de explicar os conteúdos a partir das realidades escolares* e também como afirmam os docentes:

Com a participação ativa dos licenciandos nas escolas, eles trazem para a sala de aula uma discussão atual e muitas vezes precisamos realizar pesquisas para responder a tantas dúvidas. Tenho certeza que acrescentou muito nas aulas da Universidade. (D 04)

Aprendemos todos os dias, as experiências vividas de alguma forma modificam nosso modo de ver e de realizar nosso fazer. Viver o cotidiano da escola traduz um misto de inquietações (dificuldades de aprendizagem, uso da criatividade, qualidade da aprendizagem, aprendizagem significativa, processo avaliativo, etc.) que acabam constituindo-se em assuntos de aula, realização de reflexão permanente sobre a ação docente e conseqüentemente a busca de aprofundamento teórico. (D 05)

Concomitante a exposição dos sujeitos Gimeno Sacristán (1999) fala da prática educativa, colocando o docente como direcionador de uma prática que é reflexiva, por sua vez, o docente tem o papel de interferir na construção do conhecimento do sujeito. Quando realiza esta ação, de interferência é capaz de proporcionar o pensar a prática, rever a ação problematizando-a, neste contexto, o docente é modificador do aluno e ao mesmo tempo se modifica, agregando conhecimento à sua prática pedagógica, conseqüentemente fortalecendo sua formação.

Gimeno Sacristán (1999) também fala que quanto mais conhecimento construído um docente possui, mais condições têm de problematizar a prática pedagógica, pois o que vivenciou está presente nos momentos de reflexão:

As marcas das ações passadas são bagagem de prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o faça de uma forma determinada, como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos. (GIMENO SACRINTÁN, 1999, p.75).

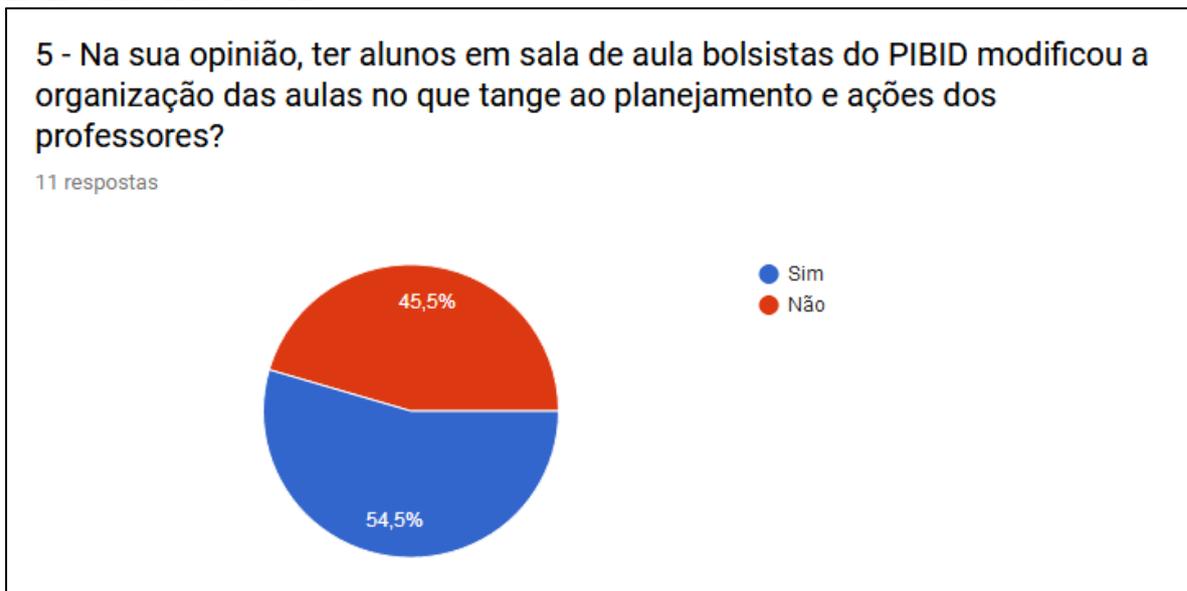
Sua vivência cotidiana e experiências profissionais e emocionais oportunizam ao docente a construção de saberes diversificados, saberes estes que orientam uma prática

reflexiva fornecendo subsídios para uma constante (re)construção. Neste sentido, a percepção de posturas ou práticas diferenciadas por parte dos estudantes, devido ao PIBID, poderia constituir oportunidade para reflexão sobre a prática e fortalecimento da formação docente.

Outros docentes (05) responderam que *não participam* do PIBID e desta forma não tem como argumentar nesta questão, um dos docentes apresenta o fato de não trabalhar com as turmas que possuem bolsistas do PIBID e por isso não é possível perceber as mudanças anteriormente relacionadas ao Programa junto aos licenciandos, desta forma, também não é possível a modificação de sua prática.

O Gráfico 08 expõe o que os coordenadores de curso pensam sobre o fato de ter em sala de aula bolsistas do PIBID, e se, este fato mudou seu planejamento e prática com os estudantes de licenciatura.

GRÁFICO 08: MUDANÇAS NOS PLANEJAMENTOS E AÇÕES DOS PROFESSORES DAS LICENCIATURAS DA URI



Fonte: dados da Pesquisa

Os coordenadores de curso que expuseram sua opinião trataram *o desenvolvimento do Programa como um processo que impulsiona, em sua maioria, o fazer pedagógico do professor que tem contato com os alunos, pois acreditam que ao ser melhor preparado, o bolsista influencia a dinâmica profissional das aulas.*

Por outro lado, a fala dos coordenadores de curso coloca em pauta a dimensão transformadora do PIBID quando é considerada a inserção do bolsista em um grupo maior, no qual os colegas não fazem parte do Programa, neste viés, a mudança de postura do docente é

algo que não está em pauta, pois o planejamento que hodiernamente é construído está relacionado com a realidade acadêmica.

De forma geral não. Isto porque do total de professores do curso, existe um número reduzido que desenvolve atividades diretamente vinculadas ao PIBID. Os demais professores conhecem o programa, mas não tem contato direto com o mesmo. Somado a isso, existe a diversidade natural encontrada na sala de aula: alunos de biologia bolsistas do PIBID, compartilham o espaço das aulas com outros alunos não bolsistas, com alunos de outros cursos, com alunos que trabalham o dia todo em atividades não vinculadas à licenciatura, etc.... Na prática esta diversidade dilui o efeito positivo do PIBID, pois o professor não pode centrar esforços nos alunos bolsistas. (CC06)

Nesta questão, tanto docentes quanto coordenadores de curso colocam em evidência a falta de contato (de alguns) com os acadêmicos que participam do PIBID. Este “não encontro” oportuniza a inviabilidade do docente e do estudante experienciarem através do desenvolvimento do Programa modificações de ambas as partes, direcionando as respostas dos sujeitos para o não envolvimento e/ou mudanças em suas aulas.

Também é possível questionar: se alguns docentes percebem a mudança dos alunos, se verificam que adquiriram uma postura diferente em sala de aula devido ao PIBID, por que ignoram estas mudanças quando questionados sobre a modificação de seus planejamentos e aulas? Tal questão serve para refletirmos sobre a posição dos cursos de licenciatura no que tange as mudanças do curso (isso envolve os docentes) permeadas pelo PIBID. Se existem mudanças na aprendizagem dos alunos devido a experiências diferentes, o docente enquanto problematizador da prática pedagógica não deve *ignorar* seu papel, e sim, assumir seu lugar na construção do saber profissional dos licenciandos e também do aperfeiçoamento do seu – *fortalecimento de sua docência*.

3.3.4 A aproximação entre Ensino Superior e Educação Básica: o PIBID e o currículo das licenciaturas

Ao tratarmos de mudanças curriculares em virtude da realização do Programa, os docentes dos cursos expuseram em sua maioria (17) que não houve alterações no currículo do curso, todavia, foi explicitada a necessidade de existir uma reformulação no currículo atual das licenciaturas de forma a integrar o que é trabalhado no curso envolvendo a Educação Básica e currículos interdisciplinares.

Acredito a reorganização curricular do curso precisa ser repensada, existe uma lacuna entre a formação realizada e a necessária. Pois, se constatamos através do

PIBID que as vivências realizadas ampliam as possibilidades formativas, deveríamos pensar como ampliar estes espaços para os acadêmicos que não são bolsistas do PIBID. Precisamos urgentemente ampliar espaços de interdisciplinaridade curricular e trazer situações problematizadoras emergentes do contexto escolar para a sala de aula na Universidade. Para tanto, precisamos pensar na organização de um currículo que envolva metodologias ativas, contextualizadas e interdisciplinares. (D07)

Também houve respostas que anunciaram o não conhecimento do currículo do curso no que tange à modificações relacionadas ao PIBID, já a outra parcela (07) afirma que há mudanças no currículo em virtude do PIBID por meio da inserção no PPC do curso, apenas não justificam.

Quando os coordenadores de curso são questionados sobre as possíveis mudanças no currículo os mesmos anunciam, em sua maioria, que não houve mudanças curriculares, o que houve foram mudanças no fazer pedagógico das disciplinas devido a inserção dos bolsistas precocemente no espaço escolar, contribuindo com isso para a construção de uma postura docente mais reflexiva. Dois coordenadores expuseram que o currículo de seus cursos está em processo de modificação e que nele serão consideradas situações e relações da Universidade com a Educação Básica, principalmente no que diz respeito aos Estágios, disciplinas dos Planos de Ensino, ao planejamento e a gestão escolar.

Para os coordenadores de área do PIBID não ocorreram mudanças no currículo dos cursos de licenciatura, assim, como uma parcela dos docentes, os coordenadores do PIBID destacam mudanças em alguns fazeres pedagógicos. As mudanças ocasionadas em alguns currículos resultaram das solicitações do MEC para o curso, o PIBID, oportunizou rever o currículo e as práticas, porém não modificá-los.

Outra demanda exposta pelos sujeitos refere-se a nova resolução da Universidade que traz a construção de uma base comum para as licenciaturas, essa implementação, aumenta a carga horária que não é específica da área, devido à isso, torna-se difícil inserir o PIBID no currículo.

Neste sentido, ao tratar da aproximação entre a Universidade e a Educação Básica por meio do PIBID anuncia-se na realidade pesquisada dos coordenadores de curso a aproximação oportunizada pelo PIBID através do conhecimento da realidade escolar, das trocas de experiências, da vivência que o aluno traz tanto para a escola, como para a universidade, aproxima os docentes da área da educação com as questões escolares cotidianas.

Os coordenadores de área do PIBID também falam sobre essa aproximação quando exemplificam-na por meio do desenvolvimento de palestras e oficinas na Universidade para os professores da Educação Básica e os alunos, palestras realizadas nas escolas, visitas e aulas

práticas no *campus*, atividades de formação para os professores das escolas, eventos, visitas de estágio, disciplinas dos cursos que possibilitam alternância de espaços.

Importante trazer o que o Projeto Institucional situa sobre a “seleção, o acompanhamento e a avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência”, pois os bolsistas de supervisão são os professores da Educação Básica. Neste item, o Projeto Institucional aborda a avaliação dos docentes e descreve algumas tarefas que serão realizadas para que isso ocorra, tais como:

Nestes momentos pedagógicos, buscar-se-á acompanhar o desenvolvimento e a implementação do projeto nas escolas. Essas reuniões também serão um espaço de estudo, com materiais (textos, discussões, reflexões, leituras) que busquem a ressignificação da prática pedagógica e a reflexão sobre o papel da escola na formação dos licenciandos. Acredita-se que tornar a escola e o professor supervisor protagonistas nos processos de formação de novos professores possibilita, de forma única, a aproximação entre teoria e prática. Na sociedade contemporânea cada vez mais fica mais explícita a necessidade de aprender a aprender. Nessa perspectiva tanto sai ganhando o professor supervisor, que atualiza, oxigena e ressignifica suas práticas, quanto o bolsista de iniciação à docência que passa a vivenciar e incorporar o cotidiano escolar, com toda sua complexidade, em sua formação. (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2013, p. 06)

[...]

Reuniões semestrais de planejamento, orientados pelo coordenador de área (na Universidade). (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES)

Durante o estudo do Projeto Institucional não foi encontrado nenhum item cuja abordagem fizesse referência a avaliação da Universidade pelos demais sujeitos, ou de certa forma, por si mesma. Este item que reflete a forma da Universidade avaliar o bolsista e também o professor da Educação Básica nos coloca a pensar se não há uma unilateralização de ações da Universidade em direção a escola, isto porque os trechos acima referidos no Projeto Institucional abordam o que deve ser feito para avaliar os supervisores e como a “Universidade levará até a escola oportunidade dos professores oxigenarem suas práticas”.

Entendemos que a modificação curricular de um curso envolve um processo de aproximação com a escola e os seus sujeitos, neste processo é possível concebermos ações que são dialogadas, pensadas e efetivadas de maneira articulada, ou seja, partem dos dois lados: Universidade e escola considerando as duas realidades, porém tendo em vista que ambos espaços formais de ensino se reconstruem a todo momento a partir de suas práticas e concepções.

Desta forma, é possível refletir sobre a ação da universidade ao colocar-se num lugar de avaliação, num papel de quem leva aos demais o conhecimento e de quem não reflete sobre o que é criado, é desenvolvido, tendo em vista que não foram anunciadas grandes mudanças no currículo dos cursos de licenciatura.

Como local de cultivo da ciência e de formação de professores, a Universidade precisaria estar ao lado da Educação Básica para poder articular os diálogos, auxiliar no processo de qualificação do ensino e de qualificação dos professores construindo caminhos diversificados para melhorar a educação, porém, em primeiro lugar essa articulação serviria para a Universidade olhar para si, a fim de reconstruir-se sempre que for preciso.

3.3.5 O PIBID e a possibilidade de formação continuada do docente universitário

Ao tratar dos processos que envolvem a formação continuada do docente universitário sob a luz do Programa PIBID encontramos na realidade docente pesquisada (36) opiniões. Para a maioria dos professores que responderam a questão (24) o PIBID auxilia na formação continuada do docente universitário. Foram citadas ações que promovem e fortalecem este processo de formação, tais como o *diálogo referente as ações desenvolvidas pelo Programa nas escola e na universidade, a participação em eventos e na produção de trabalhos científicos, o compartilhamento de atividades e ações de aprendizagem escolar que possibilitam a reflexão sobre a própria prática, orientação de trabalhos de conclusão de curso envolvendo a temática, práticas e metodologias inovadoras que são preconizadas de situações que os bolsistas vivenciam, realização de pesquisas e planejamentos junto com os bolsistas, diálogo sobre dúvidas teóricas e metodológicas e reflexão sobre a prática profissional* como apresentado na fala do seguinte docente “Na medida em que algumas inquietações são apresentadas na sala de aula, os professores precisam pensar sobre e buscar problematizar as situações apresentadas em busca de respostas (ainda que provisórias)” (D09).

Também houveram expressões que sinalizam a subjetividade deste processo de formação, isto é, de acordo com alguns sujeitos, os docentes que buscam participar e envolver-se no Programa através das atividades desenvolvidas vivenciam ações diversificadas que podem oportunizar o processo de formação continuada, porém, não são todos que inserem-se nesta dinâmica, devido a tal, o Programa não atinge todos os professores.

Os sujeitos (12) que anunciam a não influência do PIBID no processo de formação continuada docente também abordam a questão relativa à participação no Programa como aspecto importante, justificam a não relação, pois não estão envolvidos com as atividades do PIBID em seu curso e desta forma não veem a ligação com a formação continuada. Anunciam que o aspecto específico que envolve a dinâmica do PIBID promove o não contato de todos os professores do curso com as atividades do Programa, neste caso sugerem que poderia existir um trabalho interdisciplinar envolvendo todos os professores no que é efetivado pelos bolsistas no curso. Para um dos sujeitos, ainda “não há relação entre formação continuada e o Programa PIBID” (D10).

3.3.6 O PIBID e o fortalecimento da docência Universitária: limite e possibilidade

Ao realizar o estudo sobre o PIBID enquanto política pública voltada a formação e qualificação dos licenciandos envolvendo universidade e educação básica em sua dinâmica nos propomos oportunizar a reflexão sobre a abrangência de uma política, e em específico, o ponto de inserção desta política no fortalecimento da docência universitária.

Entendemos que a docência universitária está diretamente ligada ao processo de qualificação de uma universidade, qualificação científica e também pedagógica. De acordo com Zabalza (2004) a docência universitária requer profissionalismo (pois requer uma ação específica, é uma atividade complexa); formação contínua (reflexão sobre a prática realizada, constante formação, leitura e atualização) e pressão quanto a qualidade dos serviços realizados na Instituição (a qualidade é o espelho da Instituição). Neste sentido, ao pensar o PIBID como uma possibilidade de fortalecimento da docência universitária nos propomos a verificar o impacto que a referida política pública tem considerando seus objetivos e sujeitos.

Na oportunidade em que o objeto deste estudo, o PIBID, é uma política educacional que envolve sujeitos da universidade e da educação básica buscamos refletir sobre seu papel na docência universitária, buscando relações entre essa política e os professores que participam (ou não) dela na Universidade.

Ao serem questionados sobre os limites do Programa, coordenadores de curso, de área do PIBID e docentes, expressam que o Programa atinge apenas alguns docentes, os que mais se envolvem, talvez os que tenham mais tempo na universidade ou até, aqueles estão mais atentos às atividades, desta forma, um grupo restrito está mais envolvido com o Programa. Há um docente que expõe a não relação entre PIBID e formação continuada do docente universitário.

É possível tentar relacionar tais proposições ora apresentadas como a realidade desta política pública. Mesmo analisando sujeitos que não estão contemplados diretamente em sua elaboração, compreendemos que uma política de caráter público social possa ter uma abrangência diferente daquela pensada em sua elaboração.

Quando tratamos das contribuições do PIBID, verificamos que coordenadores de curso, de área do PIBID e docentes das licenciaturas expõe aspectos relacionados a socialização de teorias e metodologias, troca de experiências, diferentes leituras e atividades, oportunidade de reflexão a partir das situações propostas por alunos, inovação de práticas pedagógicas e aproximação com a Educação Básica.

Essas proposições referem-se as possibilidades do Programa na vivência de diferentes práticas as quais oportunizam aos docentes pensar sua formação e reconstruí-la, mesmo que em diferentes ou curtos momentos.

A partir da exposição dos sujeitos apresenta-se um PIBID pelo viés da limitação e outro pelo viés da contribuição. Nessa análise podemos considerar dois aspectos, o primeiro refere-se aos docentes que não possuem vínculo com o Programa, ou seja, não participam das atividades, não possuem vínculo de carga horária pertinente as atividades, não possuem aula com os alunos bolsistas ou simplesmente não tem interesse em vivenciar as práticas Pibidianas. Neste aspecto, entende-se a limitação do programa e seu efeito neutro para as experiências construídas por esses docentes.

Por outro lado, o segundo aspecto nos apresenta a contribuição do Programa, talvez, a partir do olhar daqueles que de alguma forma participam ou estão envolvidos em suas ações. Neste aspecto temos presente as possibilidade de mudança que o Programa traz relacionados a socialização de conhecimento e a autorreflexão do docente quanto ao que ensina. Por este viés, as possibilidades do PIBID podem ser percebidas como um passo em direção ao fortalecimento da docência universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, s/n).

As palavras de Freire traduzem a dinâmica que precisa existir entre ensino e pesquisa, traduzem também o espírito de indagação, busca e transformação que rege um professor pesquisador. Para conhecer é preciso buscar, pesquisar, ler, refletir e principalmente dialogar. Na busca por saber encontramos espaço para reformularmo-nos e perceber que enquanto seres conscientes de nosso inacabamento sempre teremos como horizonte o ato da pesquisa.

Ao pesquisar reflexionamos além do objeto, o nosso ser, pois nos educamos através das descobertas. Como toda caminhada de pesquisa também concluimos e talvez esta etapa seja a mais frágil, delicada e difícil, pois aprendemos durante a pesquisa, mudamos, construímos, pensamentos e abandonamos. Desta forma, é possível conceber que fechamos um ciclo de pesquisa, mas não o concluimos, pois a cada estágio horizontes de compreensão foram criados, a fim de responder nossos questionamentos, assim, tantos outros passaram a existir em forma de inquietações que nos fazem persistir no caminho de nossas pesquisas.

A pesquisa desenvolvida neste trabalho é resultado, não obstante, de uma caminhada de descobertas, mudanças e reeducação da autora, também, é fruto da percepção que a Universidade precisa construir ao olhar para seu desenvolvimento seja enquanto pesquisa, ensino ou para o trabalho de docência que nela é realizado. O ponto de partida da pesquisa formulou-se com o problema: *De que forma os processos de efetivação do PIBID, como política pública, influenciam no fortalecimento da Docência universitária, considerando os impactos deste programa nos cursos de licenciatura?* Para tentar responder tal pergunta buscou-se ouvir os sujeitos da universidade que estão envolvidos de forma direta ou indireta com o PIBID, os professores e coordenadores das licenciaturas e os coordenadores de área do PIBID, além de analisar o Projeto Institucional submetido a CAPES em 2013.

Ao abordar a temática do PIBID nesta pesquisa, buscou-se identificar os processos que envolvem a implementação desta política pública e seu desfecho na Universidade, a fim de verificar em que medida o Programa contribuí para o fortalecimento da docência universitária, entendendo que a docência universitária se constitui em um processo de construção do

profissional enquanto pesquisador, leitor, sujeito dialógico e reflexivo e também protagonista de sua formação e identidade profissional.

O PIBID enquanto política pública foi criado para atender a uma demanda, a qual objetivava qualificar a formação de estudantes das licenciaturas, melhorar a qualidade da Educação Básica e aproximar a Universidade da Educação Básica, sendo que os sujeitos diretamente envolvidos nesta política são os licenciandos, os supervisores das escolas e o coordenador de área da Instituição Universitária. Como muitos outros programas, atende a influência de órgãos externos voltados ao interesse de elevação dos índices educacionais do nosso país.

Na análise dos documentos referentes ao PIBID e elaborados pelo MEC observa-se que a política educacional é voltada ao atendimento das determinações de organismos externos, os quais buscam índices que comprovem a melhoria da qualidade educacional do país. Nestes documentos está destacado como objetivo principal do Programa a elevação da qualidade da Educação Básica, proposta vinculada aos interesses internacionais.

Já o Projeto Institucional da URI/2013, referente ao PIBID, apresenta uma caracterização do Programa voltada a aproximação da universidade com a escola de Educação Básica, porém pautada na premissa da qualitatividade e norteada por ações concebidas pela universidade em direção à escola. No Projeto Institucional também encontramos os subprojetos dos cursos de licenciatura os quais destacam em suas ações, diagnóstico da realidade educacional da escola, atividades práticas diversificadas, grupos de estudo e leitura, reuniões de planejamento, produções bibliográficas e participações em eventos científicos de pesquisa e extensão para divulgação do Programa. Timidamente o Projeto apresenta que os docentes que se envolverão no PIBID são os coordenadores de área e aqueles que possuem áreas afins com a do Programa.

Com a análise dos questionários, buscou-se verificar o envolvimento dos docentes dos cursos de licenciatura com o Programa, bem como, a aproximação da Universidade com a Educação Básica, já que quando tratamos de docência universitária também estamos falando da formação deste docente, e isso envolve a dinâmica de atividades que o espaço acadêmico possibilita.

Percebemos com a pesquisa de campo que o PIBID não é uma política pública restrita, apenas cumpre seu objetivo principal de acordo com os sujeitos que compõe seu desenvolvimento. Se pensado e analisado em seu espaço de abrangência macro, esse Programa indiretamente atinge sujeitos que não estão contemplados em seu objetivo, os quais

se definem como os professores das licenciaturas da Universidade que participam das atividades propostas por serem de áreas afins ou por interesse.

Por outro lado, a partir dos questionários, também verificamos que não são todos os professores que se envolvem com as atividades do PIBID, muitos docentes anunciaram que sabem dos planejamentos e das ações desenvolvidas, todavia não participam dos eventos, das reuniões, das ações na universidade ou na escola e não trabalham com turmas que possuem alunos bolsistas. Além destes docentes, também existem outros que, em menor número, anunciam o não envolvimento com nenhuma atividade do Programa e desta forma desconhecem o que é realizado no curso.

Neste sentido, ao retomar o problema de pesquisa do presente estudo é possível verificarmos que os impactos da política pública do PIBID nos cursos de licenciatura da URI, estão diretamente relacionados aos docentes que participam do Programa por meio das atividades propostas: reuniões de planejamento, eventos de pesquisa ou extensão, produção bibliográfica e em menor grau o relacionamento de aprendizagem com os alunos bolsistas.

Esse impacto foi definido pelos sujeitos como possibilidades que o PIBID oferece aos docentes que atuam na URI, essas possibilidades expressam-se com a socialização de leituras, de teoria; com a troca de experiências; através da inovação de práticas pedagógicas, de metodologias para o desenvolvimento das aulas e a partir das reflexões propostas pelos alunos bolsistas.

Então, enquanto impacto, as possibilidades descritas acima podem ser entendidas como ações que fortalecem a profissionalização do docente universitário, visto que, a docência é uma tarefa que exige constante leitura, diálogo e é complexa ao considerar a aprendizagem e a subjetividade do outro.

A docência universitária envolve o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, que é alicerce do desenvolvimento da Universidade. Essa dinâmica estabelecida faz com que o ensino não tenha um fim em si, mas esteja localizado num processo cíclico de construção, cuja pesquisa e extensão são suportes para sua existência. De certa forma, os docentes que envolvem-se com o PIBID participam da dinâmica do Programa que por sua vez tem previsto atividades neste três aspectos. Desta forma, para uma parcela dos sujeitos, o PIBID é uma possibilidade de fortalecimento de sua docência na Universidade, pois o coloca em uma postura de estudos, de socialização, de reflexão sobre a prática, de pesquisador e também de sujeito que está ligado as ações desenvolvidas na Educação Básica.

Sob outra perspectiva, a pesquisa também apontou caminhos que consideram o limite³⁹ apresentado pela implementação do PIBID na URI. Esse limite é anunciado quando a política ganhou o contexto da prática⁴⁰ e na formulação do Projeto Institucional pesquisado há definido que participarão os docentes dos cursos de licenciatura que pertencem às áreas afins (UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, 2013). De certa forma, esse registro oferece a possibilidade aos docentes dos cursos de licenciatura não sentirem-se responsáveis em participar do Projeto.

Cabe ressaltar que enquanto Projeto Institucional de incentivo ao licenciando e a existência das licenciaturas na Universidade, o PIBID poderia oferecer uma possibilidade de articulação entre as licenciaturas e de uma estratégia interdisciplinar para abranger outros alunos, não bolsistas, tornando possível a qualificação profissional de mais estudantes e consequentemente professores da Educação Básica melhores e mais capacitados. Essa tarefa poderia ser entendida como um trabalho em conjunto de todos os docentes, não apenas do coordenador de curso e do coordenador do PIBID.

Foi possível identificar através da pesquisa, que o processo de desenvolvimento e avaliação do PIBID entre a universidade e a escola será guiado pela primeira. O Projeto Institucional faz várias referências a oportunidade que os professores da Educação Básica, os quais são supervisores do PIBID na escola terão para melhorar sua formação, mudar sua prática e ter acesso a inovações pedagógicas. Nesta forma de aproximação entre universidade e escola é possível entender o papel da universidade enquanto preconizadora das atividades, da formação dos professores supervisores e da própria avaliação.

O caráter dinâmico do PIBID prevê a alternância de espaços e tempos e de aprendizagem, desta forma, é permitido pensar que a aproximação entre a universidade e a escola básica definida pela política pública ocorre além dos espaços e tempos, isto é, ocorre com os sujeitos envolvidos no Programa. Este processo de aproximação permite entender que universidade e escola devam articular a relação entre docentes da universidade e professores supervisores para que a formação ocorra em mão dupla, para os dois segmentos e possam ser originários de um processo de construção entre estes sujeitos, a partir do diagnóstico dos espaços e dos contextos, da compreensão das realidades, do objetivo da formação dos licenciandos, da troca de experiências, da socialização de leituras, da compreensão de teoria e

³⁹ É importante destacar que esta definição de “limite” está relacionada com a investigação ora apresentada, pois se considerarmos a política pública em seu contexto de produção (Ball, Bowe, 1992) ela contempla os sujeitos definidos em sua elaboração escrita.

⁴⁰ De acordo com Ball e Bowe (1992) é a interpretação da política, na qual elas são recriadas pelas instituições, são implementadas.

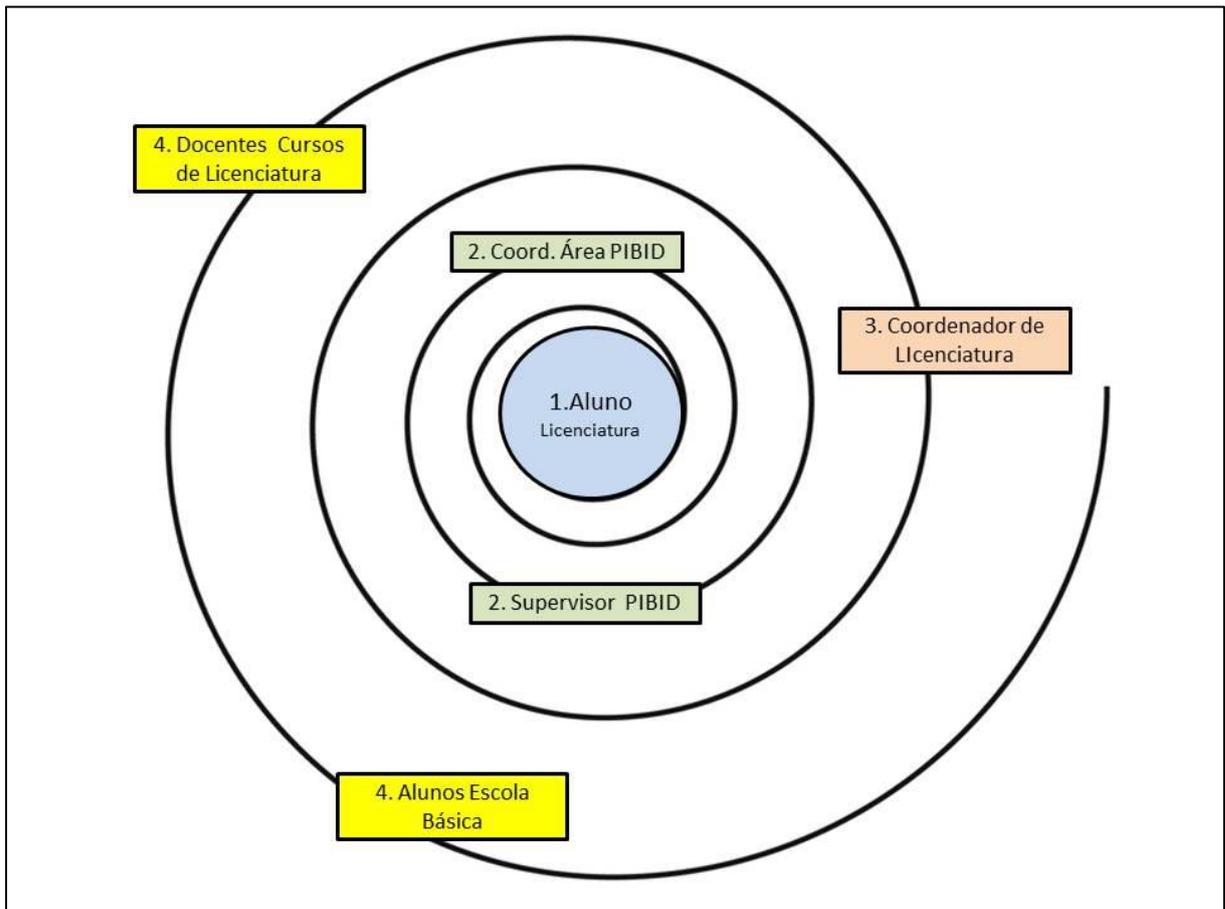
da análise de práticas pedagógicas. Esse espaço de articulação requer uma postura de diálogo dos sujeitos e o desenvolvimento gera a aprendizagem de ambos, docentes da universidade e da Educação Básica.

Essa dimensão da aproximação reflete na condução das atividades pelos cursos de licenciatura, a maioria dos cursos não promoveu mudanças curriculares a partir do PIBID, se verifica então, que a inserção dos alunos bolsistas nas escolas e o conhecimento do contexto escolar constituem exatamente o que preconiza a universidade. A aproximação é vista como uma “ida” da universidade à escola, e fica restrita a essa condição.

É ressaltado através desta pesquisa que o PIBID em seu contexto de prática nos cursos de licenciatura da URI é uma possibilidade de fortalecimento da docência universitária para uma pequena parcela de docentes, os quais, estão envolvidos com o Programa e participam dos planejamentos, ações, eventos e produções, modificando sua forma de trabalhar com os licenciandos, propondo-se a pensar diferente, realizando produções científicas e (re)construindo sua prática. Também é evidenciado que na URI não são todos os professores que se envolvem com o PIBID, desta forma, a ausência das atividades definidas anteriormente apontam para o não fortalecimento da docência universitária.

A partir das considerações proporcionadas pela pesquisa é demonstrado com a figura abaixo os diferentes níveis de abrangência da política pública investigada. É possível entender que o foco do PIBID está centrado no aluno de licenciatura e bolsista do Programa, num segundo nível de envolvimento existem os coordenadores de área do PIBID e os supervisores da Educação Básica. Esses três segmentos estão contemplados na produção da política e também no seu campo prático. O coordenador de licenciatura está no terceiro nível de participação, pois como gestor do curso está envolvido com o Programa e tem ciência de seu funcionamento, já no quarto nível, os docentes dos cursos de licenciatura e os alunos da Educação Básica são sujeitos que não estão contemplados na produção da política pública, mas estão presentes no contexto da prática, mesmo que em menor quantidade.

FIGURA 05: NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO SUJEITOS PIBID



Fonte: autora da pesquisa

Ao longo dessa pesquisa, o objetivo foi entender sobre a política pública do PIBID, evitando realizar julgamentos positivos ou negativos sobre as práticas realizadas na Universidade. O objetivo principal foi compreender quais os impactos do PIBID nas licenciaturas da URI, a fim de verificar a possibilidade de fortalecer a docência universitária por meio deste Programa. Com a pesquisa foram encontrados horizontes que apresentam limites e possibilidades comuns.

Neste horizonte foi possível compreender que estes resultados fornecem indícios de aspectos importantes relacionados à formação docente universitária e a proporção de abrangência de uma política pública, mesmo que sua produção esteja definida a um setor. Estes resultados não expressam uma totalidade dos sujeitos, anunciam, porém, a necessidade de existir maior envolvimento com as pesquisas da própria Universidade visto a quantidade de sujeitos que não realizaram a presente pesquisa.

A guisa de conclusão é relevante frisar que enquanto política pública voltada à qualificação da formação inicial docente, o PIBID cumpre seu papel e é desenvolvido com excelência, pois dinamiza espaços e tempos de aprendizagem, fornece subsídios teórico-

metodológicos aos licenciandos, oportuniza o conhecimento do campo de trabalho para o futuro professor e possibilita uma gama de experiências docentes que talvez fossem realizadas somente após a conclusão do curso. De outro lado, após o panorama da pesquisa e considerando a dimensão que o PIBID poderia ter em seu contexto de prática na Universidade destaca-se a necessidade dos cursos, e entendam-se também os docentes, aproveitarem da melhor forma possível essa política, isto é, que o PIBID possa ser mais bem inserido no cotidiano do fazer docente universitário, que possa mobilizar o conjunto de professores dos cursos para um trabalho interdisciplinar, que envolva, sensibilize e modifique os docentes mesmo com um aluno Pibidiano e que exista a possibilidade de repensar a forma de dar/fazer aula na universidade. Em nível nacional, o PIBID é uma das políticas que adquiriu importância ímpar na ação de mudar a formação inicial, por que não utilizar isso para a formação continuada na universidade?

Por fim, entendemos que tal estudo não define aqui um ponto de chegada, ao contrário, neste horizonte ora construído com a pesquisa, definimos também um ponto de partida, como já anunciado no início desta escrita, concluir é uma tarefa delicada e difícil, pois aprendemos durante a pesquisa e percebemos que nos reeducamos. Seguiremos, portanto, sabendo que um novo ponto de partida sobre a temática delinea-se aqui, abrindo possibilidades para construir e renovar nossos saberes.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 79 p.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.395 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.
- BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 02 ago. 2017.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 28 out. 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 25 mai. 2016
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- BRASIL. **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: 20 jul. 2017.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_Pibid_240610.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2016
- BRASIL, MEC. **Edital formação continuada da educação básica**. D.O.U. nº 36, 24 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3622-edital-rede-completo&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- BRASIL. **Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Disponível em: <

http://www.lex.com.br/legis_25110626_PORTARIA_N_1140_DE_22_DE_NOVEMBRO_D E_2013.aspx>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12796, de 12 de abril de 2013.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 25 mai. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm&gws_rd=cr&dcr=0&ei=rFndWa2yNoSWwQSlI4SYCw>. Acesso em: 04 ago. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de julho de 2015.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.** Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova R regulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaR egulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2016.

CAPES. **Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010.** Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410 pdf>. Acesso em: 01 nov. 2016.

CAPES. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB – Relatório de Gestão.** Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014- relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

CAPES. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.** Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORSETTI, Berenice. A política educacional e as diretrizes para a formação de professores. **Anais Educere,** 2004. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TCCI0014.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CORSINO, Patricia et al. Programa de Formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil – Proinfantil: um panorama. **Revista Salto para o Futuro.** Edição especial: o proinfantil em debate. Ano 20, nº 20, dezembro de 2010.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2ª. ed. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1987. 118 p

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas – Princípios, Propósitos e Processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DOURADO, Luiz Fernanades. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios**. Campinas, 2015. Disponível em: < <http://www2.unicentro.br/proen/files/2016/05/DCN-texto-Dourado.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

FARENZENA, Nalú (org.). **Implementação de planos de ações articuladas municipais: Uma avaliação em quatro estados brasileiros**. Pelotas: Ed. Gráfica Universitária/UFPel, 2012.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009^a.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **Keynes: O liberalismo econômico como mito**. Revista Economia e Sociedade, Campinas: 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ecos/v19n3/01.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTES, Martins. **Nicola Abbagnano Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1998.

FORGRAD, Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo idéias**. 3^a. ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**; trad. Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí (RS): Unijuí, 1998.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, nº 55, novembro/2011. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 15/08/2016.

IMBERNÓN, Francisco. **La Formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Editorial Graó, 1998

LEME, Alessandro André. Neoliberalismo, globalização e reformas do estado: reflexões acerca da temática. **Periódicos eletrônicos em Psicologia**, Santa Cruz do Sul: 2010. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000100008>. Acesso em: 10 ago. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira e, TOSCHI, Mirza Seabra. **EDUCAÇÃO ESCOLAR: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002>. Acesso em: 04 mar. 2017.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Liane Orcelli. **A formação docente no cotidiano escolar através do PIBID: um estudos dos licenciandos do PIBID de Pedagogia FURG**. Dissertação de mestrado, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande, RS, 2015.

MARTINS, J. S. **Capitalismo e Tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1975.

MEC. **Censo da Educação Superior**, 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/dai/textos/coletiva_censo_superior_2013.pdf> Acesso em: 28 out. 2016

MEC. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_t i po=POR&num_ato=00000522&seq_ato=000&vlr_ano=1997&sgl_orgao=MED>. Acesso em: 25 mai. 2016.

MEC. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID .pdf>. Acessado em: 15 ago. 2016.

MEC. **Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012**. Disponível em: <<file:///C:/Users/Ana/Downloads/Portaria%20867-2012%20-%20Pacto%20Nacional%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20idade%20certa.pdf>>. Acesso em: 17/08/2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MULLER, Pierre; SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, p.12-30, 2002.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. PUC Goiás, 2010, pg. 93-00. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

- OLIVEIRA, Dalila Andrade A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.
- OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- PORTAL MEC. 2016. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores?id=15158>>. Acesso em: 12 ago.2016.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, José et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011, 264 pg.
- SANTOS. Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Afrontamento: 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.
- SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jul. 2013.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000
- SHULMAN, L. apud HEES, Luciane Weber Baia. O PIBID enquanto potencialidade para ressignificar a formação inicial. **Revista Veras**, São Paulo v.3, n. 2, p. 132-144, julho/dezembro, 2013.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1967.
- TEIXEIRA, Anísio (1956). A escola pública, universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 2, n. 64, p. 3-27, out./dez.
- UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. **Projeto Institucional – PIBID**, 2013.
- VARES, Sidnei Silveira de. **O papel da Universidade na Sociedade brasileira**. Disponível em: <<http://revistaparametro.wordpress.com/2012/03/31/o-papel-da-universidade-na-sociedade-brasileira-educacao-e-pesquisa-no-ensino-superior/>>. Acesso em: 08 fev. 2016
- VEIGA, Ilma Passos. **Docência universitária na educação superior**. Disponível em:< <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2017.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

Apêndice I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES, COORDENADORES DE CURSO E COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID DA URI

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

IMPACTOS DO PIBID NAS LICENCIATURAS: POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA?

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de acordo com a RES 466/12 do
Conselho Nacional de Pesquisa**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa com o título: “**IMPACTOS DO PIBID NAS LICENCIATURAS: POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA?**”, sob responsabilidade do pesquisador ANA PAULA NORO GRABOWSKI e LUCI MARY DUSO PACHECO. O estudo tem por objetivo compreender os impactos do PIBID nos cursos de licenciatura da URI, a fim de verificar sua relação com a formação continuada e a possibilidade desta para o fortalecimento da docência universitária. Esta pesquisa justifica-se a partir da constatação de que enquanto Programa de incentivo à formação inicial, o PIBID influencia direta e indiretamente outros sujeitos, que não os licenciandos dos cursos, também, por ser considerado uma iniciativa que estimula e valoriza a formação docente e que por vezes sofreu modificações e instabilidade de continuidade, sendo que constitui uma política educacional importante para as licenciaturas brasileiras.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de questionário, que será realizada de maneira anônima (sem identificação) e sem a participação do pesquisador. Os dados coletados no questionário serão verificados e interpretados pelo pesquisador durante a realização da tabulação de dados.

Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto a nenhum dos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação no estudo é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar no estudo não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem a identificação dos participantes do estudo. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: ANA PAULA NORO GRABOWSKI, telefone: (55) 9 9992 0634, e-mail: anapaulanoro.g@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contato para esclarecimento de dúvidas através do telefone: (55)3744-9306 das 08h às 11:30h.

Este documento foi elaborado e será entregue ao participante juntamente com o questionário online, sendo que deve ao aceitar passar à realização do questionário automaticamente o sujeito aceitará participar da pesquisa.

Frederico Westphalen, __ de _____ de 2017.

Apêndice II

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU MESTRADO EM
EDUCAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

“IMPACTOS DO PIBID NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA URI: POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA?”

Mestranda: Ana Paula Noro Grabowski

Orientadora: Luci Mary Duso Pacheco

Questionário Docentes Licenciaturas

- 1- Atua como docente no curso de: _____
- 2- É desenvolvida alguma atividade no seu Curso que envolve o PIBID e os professores? Qual atividade? Você participa?
- 2- O PIBID modificou de alguma forma a dinâmica de desenvolvimento do curso (reuniões, eventos, currículo...)? Você participa?
- 3- Na sua opinião, ser bolsista do PIBID é um diferencial mediante os outros alunos? Como isso é percebido em sala de aula?
- 4- Na sua opinião, o desenvolvimento do PIBID influenciou a sua forma de dar aula ou na sua participação nas atividades do curso? Como?
- 5- Na sua opinião, o houve alguma reorganização curricular do curso a partir de problemas apresentados pela escola campo?
- 6- Na sua opinião, o que é planejado no PIBID do Curso é praticado? Justifique.
- 7- Na sua opinião, quais o limites do PIBID para a formação continuada de professores das licenciaturas da URI?
- 8- Na sua opinião, quais as contribuições do PIBID para a formação docente continuada de professores das licenciaturas da URI?

Apêndice III

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU MESTRADO EM
EDUCAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

“IMPACTOS DO PIBID NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA URI: POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA?”

Mestranda: Ana Paula Noro Grabowski

Orientadora: Luci Mary Duso Pacheco

Questionário Coordenadores de Área do PIBID

- 1- Atua como coordenador do PIBID do Curso de:
- 2- Os professores do seu curso participam das atividades do PIBID? Quais atividades?
- 3- Como os professores do Curso realizam aproximações com a escola de educação básica? O que eles fazem?
- 4- O que modificou no Currículo do Curso a partir do PIBID?
- 5- Na sua opinião, quais os limites do PIBID para a formação continuada de professores das licenciaturas da URI?
- 6- Na sua opinião, quais as contribuições do PIBID para a formação docente continuada de professores das licenciaturas da URI?

Apêndice IV

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU MESTRADO EM
EDUCAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

“IMPACTOS DO PIBID NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA URI: POSSIBILIDADE DE FORTALECIMENTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA?”

Mestranda: Ana Paula Noro Grabowski

Orientadora: Luci Mary Duso Pacheco

Questionário Coordenadores Cursos de Licenciatura

- 1- Atua como coordenador no curso de:
- 2- O PIBID modificou de alguma forma a dinâmica de desenvolvimento do curso (reuniões, eventos, currículo...)?
- 3- A partir do trabalho com a(s) escola(s) campo(s) o que mudou no Currículo do Curso?
- 4- O que é realizado no Curso que aproxima os professores de licenciatura da educação básica? Essa aproximação gera alguma contribuição? Se sim, qual?
- 5- Na sua opinião, ter alunos em sala de aula bolsistas do PIBID modificou a organização das aulas? De que forma?
- 6- Na sua opinião, quais os limites do PIBID para a formação continuada de professores das licenciaturas da URI?
- 7- Na sua opinião, quais as contribuições do PIBID para a formação docente continuada de professores das licenciaturas da URI?