

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GABRIELA DA FONTOURA RODRIGUES SELMI

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA
UFRGS E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.**

PORTO ALEGRE

2015

GABRIELA DA FONTOURA RODRIGUES SELMI

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA
UFRGS E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Maria Teixeira dos Santos

Linha de Pesquisa: Universidade: teoria e prática

PORTO ALEGRE

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Selmi, Gabriela da Fontoura Rodrigues
O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à
Docência na UFRGS e sua contribuição na formação
inicial de professores / Gabriela da Fontoura
Rodrigues Selmi. -- 2015.
128 f.

Orientadora: Flávia Maria Teixeira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
(PIBID). 2. Políticas públicas. 3. Formação docente.
4. Iniciação à docência. I. Santos, Flávia Maria
Teixeira dos, orient. II. Título.

GABRIELA DA FONTOURA RODRIGUES SELMI

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UFRGS E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 17set. 2015.

Profa. Dra. Flávia Maria Teixeira dos Santos – Orientadora-UFRGS

Prof. Dr. Carlos Ventura Fonseca – IFRS

Profa. Dra. Maria Ely Herz Genro – UFRGS

Profa. Dra. Maura Ventura Chinelli - UFF

Prof. Dr. Gilberto Icle-Coordenador, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/UFRGS

Dedico esse trabalho as pessoas que me ensinaram o significado da palavra AMOR: meus pais, irmãs, avós e ao meu companheiro.

AGRADECIMENTOS

É impossível chegar até aqui e não se lembrar das pessoas que fizeram parte deste processo e que foram fundamentais para a finalização da dissertação.

Agradeço a minha mãe, **ANA LÚCIA**, por ter me ensinado a importância da educação e por estar presente em todos os momentos da minha vida! Mãe, você é meu exemplo e meu porto seguro! Agradeço ao meu pai **MÁRIO SÉRGIO** (*in memoriam*), que nos deixou no início desta pesquisa, e me ensinou que não podemos ser fortes o tempo todo!

As minhas irmãs **GIULIANA E ANA CAROLINA**, pela cumplicidade, afeto e apoio incondicionais.

As minhas avós, **LOURDES E JANDYRA**, pelo exemplo de fé e pelo carinho e atenção que sempre me proporcionaram!

A meu companheiro de vida, **EMERSON**, por estar comigo nos bons e maus momentos, me apoiando em todas as minhas escolhas e decisões! A caminhada foi dura, mas os aprendizados ficam para a vida! Obrigada meu amor!

Aos amigos que me incentivaram a terminar o trabalho: **MARIA LÚCIA** (minha irmã de coração), **CLÁUDIO, ALTAIR e ESTEVÃO**.

Aos colegas do PPGEDU, **BIANCA, MARA, CACO E SIMONE** que contribuíram com debates, reflexões e muitas trocas de experiências!

Agradecimento especial ao colega **GIAN**, que sempre deu incentivo e força para terminarmos o quanto antes!

Aos professores que participaram e contribuíram com a qualificação, em especial a professora **CAMILA GREFF PASSOS**.

Agradecimento aos professores que aceitaram participar da banca final: **CARLOS VENTURA FONSECA, MARIA ELY HERZ GENRO e MAURA VENTURA CHINELLI**. É um privilégio poder contar com a contribuição de vocês!

Em especial, agradeço à minha Professora Orientadora **FLÁVIA MARIA TEIXEIRA DOS SANTOS**, pelo empenho no trabalho, pela paciência vivida durante todo o processo de mestrado e pelo exemplo de profissional, que valoriza e investe na formação inicial do nosso país! Muito obrigada Flávia! Aprendi muito sobre políticas educacionais, formação de professores e sobre o PIBID! Admiro muito você! Nossas conversas são muito significativas na minha vida!

Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível, e de repente você estará fazendo o impossível.

São Francisco de Assis

RESUMO

O presente trabalho situa-se no atual contexto político e acadêmico da formação de professores. O objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação para a docência de licenciandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) dos bolsistas participantes dos editais 2007 e 2009. O documento apresenta a implementação do PIBID em âmbito nacional, relatando seus objetivos e prioridades, a partir das necessidades educacionais do Brasil. Discute-se o crescimento do PIBID, a partir do aumento do número de bolsistas, de Instituições participantes e de recursos executados. Caracteriza-se o PIBID UFRGS, com seus objetivos e prioridades voltados às necessidades educacionais do Estado do Rio Grande do Sul. A metodologia utilizada foi qualitativa com foco no estudo de caso. Foram analisados editais da CAPES, editais e relatórios UFRGS, bem como leis, decretos e resoluções nacionais. Além da análise documental foi feito um questionário, a partir de uma revisão bibliográfica de pesquisas que avaliaram a eficácia de programas instituídos nas universidades envolvendo alunos de graduação. O questionário possui 66 questões com questões de identificação, mapeamento social e questões específicas relacionadas à permanência dos graduandos no PIBID – UFRGS e foi respondido por 37 participantes e ex-participantes do Programa. A delimitação do referencial teórico é apresentada em uma perspectiva mundial, com base nas análises de Zeichner (2009) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2012), com a contribuição de análises críticas elaboradas por Marcelo (2009), Maués (2011) e Tardif (2011b). Uma revisão complementar da literatura foi realizada em documentos e periódicos nacionais. O trabalho realizado buscou analisar as contribuições do PIBID–UFRGS no processo de formação inicial de professores e compreender quais são e como ocorrem essas contribuições. As informações coletadas nos permitem inferir que o PIBID contribuiu na formação inicial dos alunos da UFRGS auxiliando nos processos de elaboração e constituição do perfil profissional, na integração dos diferentes tipos de saberes, na profissionalização e experiência docentes e no desenvolvimento profissional que contribuem como uma orientação à continuidade e aperfeiçoamento. Por outro lado, as fragilidades do Programa foram expostas indicando a necessidade de criar maior vínculo entre os licenciandos e seus co-formadores e maior disponibilidade dos co-formadores em integrar-se com o PIBID. Foi apontado pelos bolsistas as dificuldades em adequar, aceitar e transformar o trabalho de algumas escolas devido a sua precariedade, e além disso, a falta de conexão entre as IES e a escola básica gera lacunas no processo de formação vivido pelos bolsistas. Essas constatações auxiliam e contribuem para um aperfeiçoamento do Programa, pois apontam novos caminhos a serem seguidos.

Palavras-chave: PIBID. Políticas públicas. Formação docente. Iniciação à docência.

ABSTRACT

This project is situated on the current political and academic context of teacher training. The research was aimed at analyzing the contributions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program -PIBID in training undergraduate students of the Federal University of Rio Grande do Sul - UFRGS from the selected students in the stock exchange announcements in 2007 and 2009. The document presents the implementation of PIBID nationwide, reporting its goals and priorities, aimed on the educational needs of Brazil. It discusses the growth of PIBID based on the increase in the number of scholars of the participating institutions and resources spent. It describes the PIBID UFRGS, with its goals and priorities regarding to the educational needs of the State of Rio Grande do Sul. The methodology was qualitative-focused case study. The method of collection and selection of data was the case study. The target of analysis were notices from CAPES, notices and reports from UFRGS as well as laws, decrees and national resolutions. In addition to the documentary analysis it was made a questionnaire from a literature review of studies that evaluated the effectiveness of programs instituted in universities involving undergraduate students. The questionnaire has 66 questions with identifying issues, social mapping and specific issues related to the permanence of the students in PIBID - UFRGS and was answered by 37 participants and former participants of the Program. This questionnaire contains the target of the theoretical framework is presented in a global perspective, based on the analysis of Zeichner (2009) and the *Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD (2005)*, with the contribution of analyses developed by Marcelo (2009), Maués (2011) and Tardif (2011b). A further review of the literature was performed on documents and national journals. The referred project performed sought to analyze PIBID-UFRGS contribution to the initial formation process for teachers and to assess what and how this occurs. The gathered information allows us to infer that the PIBID has contributed to the initial training of students of UFRGS assisting the process of development and constitution of their professional profile, as well as on the integration of different areas of knowledge, bringing enhanced experience in teaching and professional development which contributes as a guide to the continuous improvement. Conversely, the fragility of the program was exposed indicating the need for greater linkage between the licensees and their co-trainers and more availability from co-trainers to integrate with the PIBID. Difficulties in adapting, accepting and transforming the routine of some schools were pointed by the scholars because of their precarious situation, and moreover, the lack of connection between the University and the basic school. Those issues generate gaps on the training process experienced by the scholars. These observations help and contribute to an improvement for the program, since they point new paths to follow.

Keywords: PIBID. Public policy. Teacher training. Introduction to teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS

AERA	–	Associação Americana de Pesquisa em Educação
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	–	Constituição Federal
CONAE	–	Conferência Nacional de Educação
CONEDI	–	Congresso on-line de Educação Infantil
COORLICEN	–	Coordenadoria das Licenciaturas
DEB	–	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
ENEM	–	O Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	–	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENDIPE	–	Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	–	Instituição de Ensino Superior
IF	–	Instituto Federal
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	–	Ministério da Educação
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	–	Projeto de Educação Continuada
PIBIC	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGQ	–	Programa de Pós-Graduação em Química
PSDB	–	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	–	Partido dos Trabalhadores
PUCRS	–	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	–	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	–	Rio Grande do Sul
SASE	–	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEDUC	–	Secretaria de Educação

SESu	–	Secretaria de Educação Superior
SNE	–	Sistema Nacional de Educação
SP	–	São Paulo
UAB	–	Universidade Aberta do Brasil
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS	–	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– PIBID: Evolução do número de bolsas – todos os editais.....	28
Gráfico 2	– Tipos de Instituições de Ensino Superior	29
Gráfico 3	– Distribuição de IES por região	30
Gráfico 4	– Evolução do IDEB de algumas escolas participantes do Pibid 4 ^a série/5 ^o ano	42
Gráfico 5	– Evolução do Ideb de algumas escolas participantes do Pibid 8 ^a série/9 ^o ano..	42
Gráfico 6	– Justificativa de pretender renovar a bolsa PIBID–UFRGS	68
Gráfico 7	– Motivo de não pretender renovar a bolsa PIBID–UFRGS	69
Gráfico 8	– Motivo da saída do PIBID–UFRGS	70
Gráfico 9	– Expectativas sobre o Programa.....	71
Gráfico 10	– Justificativas das expectativas estarem sendo totalmente atendidas	72
Gráfico 11	– Justificativa das expectativas estarem sendo parcialmente atendidas	73
Gráfico 12	– Porque o PIBID–UFRGS gera benefícios a você?	74
Gráfico 13	– Relevância do PIBID na visão dos informantes	75
Gráfico 14	– Justificativas dos benefícios trazidos pelo PIBID.	76
Gráfico 15	– Justificativas decepções no PIBID	77
Gráfico 16	– Dificuldades encontradas no PIBID	79
Gráfico 17	– Qual o aspecto mais importante de iniciação à docência?.....	80
Gráfico 18	– Justificativa - o porquê continuar na docência após colar grau.....	82
Gráfico 19	– Quais conhecimentos e /ou habilidades você desenvolveu no programa?	83
Gráfico 20	– Quais são os objetivos do programa?	84
Gráfico 21	– Você está satisfeito com seu coordenador?	86
Gráfico 22	– Justificativa de estar totalmente satisfeito com coordenador	87
Gráfico 23	– Justificativa de estar satisfeito com coordenador	87
Gráfico 24	– Pontos fortes do coordenador	88
Gráfico 25	– Pontos fracos do coordenador	90
Gráfico 26	– Justificativa - Sua relação com o coordenador poderia ter sido melhor	91
Gráfico 27	– Justificativa - Sua relação com o coordenador não poderia ter sido melhor ..	91
Gráfico 28	– Coordenador Ideal	92
Gráfico 29	– Justificativa - Totalmente satisfeito - Supervisor	93
Gráfico 30	– Justificativa - Parcialmente satisfeito - Supervisor.....	94
Gráfico 31	– Pontos fortes supervisor	95

Gráfico 32	– Pontos fracos do supervisor.....	95
Gráfico 33	– Porque a sua relação com o supervisor poderia ter sido melhor?.....	96
Gráfico 34	– Justificativa - A sua relação com o supervisor não poderia ter sido melhor?.....	97
Gráfico 35	– Descreva supervisor ideal.....	98
Gráfico 36	– Relação do grau de satisfação Coordenador x Supervisor na visão dos bolsistas.....	99
Gráfico 37	– Justificativa do bom funcionamento do PIBID	100
Gráfico 38	– Pontos fortes do Programa.....	101
Gráfico 39	– Pontos fracos do Programa.....	103
Gráfico 40	– Impacto global que o programa teve sobre você	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Nível de Ensino e Prioridade Atendimento do PIBID.....	25
Quadro 2	–	Artigos encontrados na revisão de literatura sobre o PIBID	47
Quadro 3	–	Comparação entre características de um estudo de caso e as características da pesquisa sobre o PIBID.....	62
Quadro 4	–	Documentos analisados	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Evolução dos recursos executados	29
Tabela 2	–	Dados escolas participantes PIBID–UFRGS –Edital 2007	32
Tabela 3	–	Áreas atendidas e número total de bolsistas PIBID–UFRGS.....	34
Tabela 4	–	Verbas destinadas/ executadas pelo PIBID–UFRGS	34
Tabela 5	–	PIBID–UFRGS EDITAIS 2007, 2009 e 2011	35
Tabela 6	–	Escolas atendidas pelo PIBID–UFRGS: editais 2007, 2009 e 2011	36

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO.....	18
1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CARACTERIZAÇÃO NACIONAL E NA UFRGS.....	30
1.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	30
1.1.1 Objetivos e prioridades do programa	25
1.1.2 A Evolução do PIBID – de 2008 a 2012	26
1.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	30
1.2.1 O PIBID–UFRGS - Edital 2009 e 2011 – desenvolvimento e consolidação do Programa	35
2 ASPECTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	37
2.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	38
2.1.1 Relatório de Gestão PIBID - CAPES 2009 – 2013	38
2.1.2 Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	43
2.2 REVISÃO DE LITERATURA.....	45
2.2.1 Apresentação e discussão dos dados	47
2.3 MARCOS TEÓRICOS.....	51
2.3.1 Formação Docente: desafios para a sociedade contemporânea	52
2.3.2 O Desenvolvimento profissional como ferramenta no processo de formação inicial de professores	56
3 METODOLOGIA DO ESTUDO	61
3.1 ESTUDO DE CASO.....	61

4	ANÁLISE DOS DADOS	66
4.1	Perfil dos licenciandos – bolsistas e ex-bolsistas	66
4.2	Permanência no Programa	67
4.2.1	Análise do fluxo de saídas do PIBID–UFRGS	69
4.2.2	Análise de retorno ao PIBID–UFRGS	70
4.3	Benefícios e expectativas relacionadas ao PIBID–UFRGS.....	71
4.3.1	Relevância e benefícios profissionais gerados pelo PIBID	74
4.4	DIFICULDADES E DECEPÇÕES	77
4.5	IMPORTÂNCIA E CONSTITUIÇÃO DE PERFIL PARA A DOCÊNCIA.....	79
4.6	CARACTERÍSTICAS DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	85
4.6.1	Características das relações interpessoais – a visão dos informantes sobre os coordenadores	86
4.6.2	Características das relações interpessoais – a visão dos informantes sobre os supervisores	92
4.7	AValiação GERAL DO PROGRAMA.....	99
4.8	OUTROS COMENTÁRIOS	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
5.	REFERÊNCIAS.....	112
6.	ANEXO A – QUESTIONÁRIO	120

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho situa-se no atual contexto político e acadêmico do âmbito da formação de professores. O objetivo da pesquisa é analisar as contribuições do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência na UFRGS, no processo de formação inicial dos alunos de licenciatura da UFRGS.

A motivação para a realização deste trabalho surgiu em dois momentos distintos. O primeiro durante a minha formação no curso de licenciatura de química da UFRGS. Digo motivação, pois o PIBID–UFRGS foi implementado logo após minha colação de grau. Mesmo não conhecendo o Programa, sabia que era inovador dentro das licenciaturas o que me instigou para conhecê-lo melhor. Ainda me questiono como seria a minha formação inicial se tivesse participado do PIBID. Será que teria tantas dúvidas e incertezas durante o curso?

A minha experiência vivida durante a formação docente foi desconectada da formação pedagógica. As disciplinas específicas não possuíam vínculo com as práticas de ensino, dessa forma, os processos de (res)significação dos conceitos específicos com a prática pedagógica se tornavam inconsistentes e conflituosos durante a minha formação docente. Uma harmonização dos processos foi intensificada apenas no último ano do curso, durante os dois estágios de docência. Pude constatar as inúmeras variáveis do ambiente escolar, mas a brevidade de inserção dentro do espaço escolar como docente gerou dificuldades de dimensionamento do sistema como um todo, trazendo insegurança após o término da graduação.

Um fator marcante durante a minha formação foi a falta de prestígio que os alunos de licenciatura tinham no Instituto de Química da UFRGS, onde a pesquisa científica é o único fator de reconhecimento e de prestígio acadêmico dentro do Instituto.

Os três últimos semestres do curso foram destinados aos estágios de docência, ao trabalho de iniciação científica e ao trabalho de conclusão de curso. Os estágios me inseriram na realidade e complexidade do ambiente escolar. O trabalho de bolsista de iniciação científica, direcionado ao tema formação de professores de química e ciências, proporcionou o contato e a participação em um grupo de formação continuada, além de permitir a aproximação com o referencial teórico sobre o assunto. Esta aproximação teórica foi conciliada com o trabalho de conclusão de curso intitulado *“Tornando-se professora de química: dificuldades e possibilidades da formação inicial e primeiras experiências com a docência”*.

O segundo momento de motivação deste trabalho foi em janeiro de 2009 quando comecei a trabalhar como colaboradora no PIBID–UFRGS. Percebi que muitas das indagações que vivenciei durante a minha experiência na Licenciatura em Química poderiam ser supridas pelo Programa, surgindo a ideia no início do ano de 2010, com o auxílio da coordenadora institucional do PIBID–UFRGS e minha orientadora de mestrado, a professora Flávia Maria Teixeira dos Santos, em analisar a contribuição do PIBID na formação inicial dos licenciandos que participaram do Programa. Durante a participação como colaboradora do grupo PIBID–UFRGS, vivenciando as dificuldades e avanços e agora como mestranda, tive a oportunidade de me apropriar das informações contidas nos documentos da implementação política e institucional do PIBID e da formação de professores. Dessa forma, percebi a relevância do estudo, tanto para a comunidade acadêmica, como para o meu aperfeiçoamento como docente.

Essas duas motivações fortaleceram meu desejo e necessidade por aprimoramento acadêmico e qualificação profissional na pós-graduação, na área de formação de professores, na linha de pesquisa Universidade: Teoria e Prática. Por esses motivos comecei, no primeiro semestre de 2009, a cursar disciplinas no programa de pós-graduação em educação da UFRGS como aluna PEC. Naquele ano atuei como colaboradora no PIBID, em parceria com a professora Flávia Maria Teixeira dos Santos, que foi coordenadora institucional do Programa de 2008 a 2011. Em 2011 defendi a qualificação do projeto *O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFRGS e sua Contribuição na Formação Inicial de Professores*, tendo o privilégio de ter como banca as professoras doutoras Elizabeth Diefenthaler Krahe – PPGEDU – UFRGS e Nalú Farenzena – PPGEDU – UFRGS bem como o professor Maurivan Guntzel Ramos do programa de pós-graduação em educação em ciências e matemática – PUCRS, e minha orientadora. Por motivos particulares, não concluí a pesquisa, mas retornei em 2013 ao PPGEDU; defendi novamente a qualificação do trabalho. Dessa vez tivemos a honra de contar com a participação das professoras Maria Elly Genro – PPGEDU – UFRGS e Camila Greff Passos – PPGIQ – UFRGS, que contribuíram para o aprimoramento do trabalho.

Esta dissertação é, portanto, fruto de pelo menos cinco anos de trabalho e reflexão. Muitas coisas mudaram ao longo desse tempo e torna-se essencial a contextualização da situação política e educacional do país que levou a proposição do PIBID, as quais em parte se mantêm até os dias de hoje.

INTRODUÇÃO

Com as alterações no quadro social, político e econômico que o Brasil vem sofrendo, a educação começou a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do país. Estamos diante de uma conjuntura política educacional de mudanças representativas, que foram iniciadas com a aprovação, embora com excessiva morosidade do PNE, no ano de 2001.

O PNE-2001 nasceu a partir da elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que trouxe como exigência a formulação de um plano nacional de educação plurianual, estabelecido por lei a partir do artigo 214, que visou dar continuidade às políticas educacionais independentemente do governo, caracterizando-o como um plano de Estado e não como um plano governamental. Para Libâneo (2003) foi uma vantagem do PNE ter sido aprovado em forma de lei.

A LDB (Lei nº. 9.394/96) e suas reformulações em 2013, consoante com o disposto na CF/88 sobre educação, destinou dois artigos ao PNE, um que encarregava à União a tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, Municípios e Distrito Federal; e outro, que determinava à União o encaminhamento do PNE ao Congresso Nacional no prazo de um ano, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que foi realizado em Jomtien – Tailândia, no ano de 1990. (BRASIL, 2001)

Em fevereiro de 1998, fora do prazo fixado pela LDB/96, o deputado federal Ivan Valente (PT-SP) protocolou na Câmara dos Deputados o PNE: proposta da sociedade brasileira. O documento foi construído coletivamente por entidades educacionais, educadores, profissionais da educação, entidades sindicais, associações acadêmicas científicas e estudantes durante os dois congressos nacionais de educação (CONED I e II) realizados em Belo Horizonte, nos anos de 1996 e 1997. Tal iniciativa obrigou o governo apresentar a sua proposta do PNE, dois dias depois. Por ter sido apresentado antes, o PNE da sociedade brasileira se beneficiaria do direito de precedência e teria que ser discutido primeiro pelo Congresso Nacional, mas com uma manobra governista, o relator da matéria, o deputado federal Nelson Marchezan (PSDB-RS) inverteu a ordem de prioridade e o PNE encaminhado à votação foi o elaborado pelo governo. Após tramitar por três anos, o projeto do PNE do governo foi aprovado pelo Congresso Nacional em forma da Lei nº 10.172/2001, durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Saviani (2009), o texto do PNE/2001 estrutura-se em seis partes. A primeira sintetiza os objetivos e prioridades, a segunda aborda os diferentes níveis de ensino, distinguindo educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior; a terceira cita as modalidades de ensino de jovens e adultos, educação à distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena; a quarta parte trata da valorização dos profissionais da educação, focando na formação inicial e continuada dos professores, fazendo parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, considerando aspectos como o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, piso salarial e carreira de magistério; a quinta parte versa sobre o financiamento e gestão e a sexta parte encaminha uma conclusão e avaliação do PNE.

Na avaliação de Saviani (2009), o texto do PNE/2001 possui um exagero de metas, o que leva a uma dispersão e perda de clareza sobre o que é prioritário. Libâneo (2003) e Saviani (2009) afirmaram que a principal diferença entre o PNE formulado pela sociedade e o PNE elaborado pelo governo refere-se ao financiamento da educação.

O PNE da sociedade propunha o índice, em dez anos, de 10% do PIB destinado à educação, enquanto o PNE do governo pretendia atingir apenas 7 % do PIB. Ambos os planos propuseram um avanço referente ao financiamento educacional que era de 3,5% do PIB, mas é evidente que o PNE do governo foi modesto quanto ao investimento destinado à educação.

Antes de sancionar a Lei nº. 10.172/2001 referente à aprovação do PNE/2001, O presidente Fernando Henrique Cardoso vetou nove metas referentes ao financiamento o que acabou comprometendo significativamente o êxito do PNE, pois os investimentos asseguram os recursos financeiros e dão viabilidade às ações necessárias para a qualificação da educação (SAVIANI, 2009, p. 318).

É importante chamar a atenção que o presidente Luís Inácio Lula da Silva, durante seu duplo mandato presidencial (2003/2006 – 2007/2010), também não mobilizou a base parlamentar para ampliar os recursos destinados à educação.

Embora o PNE/2001 tenha sido aprovado com morosidade, sem definição de verba e com excesso de metas, o Plano trouxe consigo um grande avanço na área educacional, pois é o primeiro plano nacional de educação elaborado no Brasil com o objetivo de elevar a qualidade da educação em todos os níveis, melhorar o nível de escolaridade global da população e democratizar a gestão do ensino público.

No ano de 2007, já no segundo mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi lançado pelo Ministério da Educação o PDE (BRASIL, 2007a), simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094/2007, dispondo sobre o plano de metas compromisso todos pela educação, que acaba sendo, segundo Saviani (2007) o carro-chefe do PDE.

O PDE pretendeu ser mais do que a tradução instrumental do plano nacional de educação, pois além de apresentar um diagnóstico dos problemas educacionais, deixou claras as ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. O PDE pode ser entendido como plano executivo, como um conjunto de programas que visa dar sequência às metas quantitativas estabelecidas.

O documento reconhece as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e promove a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e, também, a coordenação entre os instrumentos de políticas públicas disponíveis.

O PDE, como uma continuidade do PNE, esboçou preocupação com os dados referentes à falta de professores e à inadequada formação inicial dos docentes, exigindo que as universidades públicas se voltassem para a formação de profissionais melhor preparados para atuar na educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento da educação superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, gerando um ciclo de dependência mútua e retroalimentação.

As ações do PDE foram divididas em educação básica, educação superior, educação especial, educação tecnológica e formação profissional. É nosso objeto de estudo uma ação da educação superior, o PIBID que articula o ensino superior à educação básica.

Não podemos deixar de referenciar que em 25 de junho de 2014 a presidente Dilma Roussef sancionou a lei que aprova o PNE 2014 que irá vigorar até 2020. Esse novo PNE foi elaborado a partir da análise e diagnóstico da situação educacional do Brasil a partir do documento da conferência nacional de educação realizado em Brasília no ano de 2010. As alterações realizadas pela Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do PNE, que passou de uma disposição transitória da lei de diretrizes e bases da educação nacional para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. O Plano também passou a ser considerado o articulador do sistema nacional de educação, com previsão percentual do PIB para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos

estaduais, municipais e distrital, que ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução.

A articulação é um dos focos do PNE que colocou sob a responsabilidade da secretaria de articulação do MEC os sistemas de ensino. O alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios constitui-se em um passo importante para a construção do sistema nacional de educação, pois esse esforço pode ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas da articulação federativa no campo da política pública educacional.

O PNE fixa 20 metas nacionais a serem alcançadas até o ano de 2020. As suas interrelações com a política pública mais ampla aproximam-se das concepções e proposições da CONAE/2010 para a construção de planos de educação como políticas de Estado, que possuem processos fundamentais à melhoria e organicidade da educação nacional. Existe também uma busca pela equidade e pela qualidade da educação. Em um país tão desigual como o Brasil essa é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado e que inclua uma ampla articulação entre os entes federativos.

A meta número 20 prevê a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do país no 5º ano de vigência da lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014b).

A meta número 15 prevê que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014b). Dentre as 7 ações previstas para alcançar essa meta uma delas refere-se à expansão do PIBID, nosso objeto de pesquisa. Conforme orientação do PNE (2014-2024) pode-se afirmar que existe uma intencionalidade em expandir ainda mais o Programa.

A pesquisa sobre o PIBID–UFRGS busca compreender as contribuições que o Programa proporcionou ao processo de formação inicial dos alunos de licenciatura da UFRGS. Ao longo deste texto apresentaremos o percurso da pesquisa e os componentes teóricos e metodológicos que estão contemplados ao longo do texto, conforme a divisão explicitada nos próximos parágrafos.

Na primeira seção do documento é apresentada a implementação do PIBID em âmbito nacional, relatando seus objetivos e prioridades, a partir das necessidades educacionais do Brasil. É relatado o crescimento do PIBID, a partir do aumento do número de bolsistas, IES participantes e recursos executados. Em seguida, é apresentado o PIBID–UFRGS, com

seus objetivos e prioridades voltados às necessidades educacionais do Estado do Rio Grande do Sul, bem como o número de bolsistas, escolas participantes e verbas executadas. No final desta seção é feita a caracterização do problema da pesquisa. A delimitação do referencial teórico, trabalhado no capítulo 2, é apresentada em uma perspectiva mundial, com base na análise de dois documentos: da AERA (Cochran-Smith, M. & Zeichner, K, 2005), baseado na discussão de Zeichner (2009), e da OCDE (2012), com a contribuição de análises críticas elaboradas por Marcelo (2009), Maués (2011) e Tardif (2011b). A discussão é baseada em duas categorias que surgiram a partir da análise prévia dos dados do questionário. A primeira categoria aborda os indicadores relativos à formação de professores, preocupando-se em dar ênfase à formação inicial; a segunda categoria aponta o desenvolvimento profissional como ferramenta no processo de formação inicial de professores.

A revisão bibliográfica sobre o Programa foi realizada na seção Revisão de Literatura. O objetivo é ampliar e atualizar os achados sobre o PIBID. A revisão foi feita nas revistas qualificadas da área de Educação. Os 23 artigos encontrados foram agrupados em categorias, utilizando a metodologia de Bardin (2011). Além dos artigos, foram utilizados o Relatório de Gestão PIBID – CAPES 2009 – 2013 (BRASIL, 2014b) e o estudo avaliativo do Programa realizado por Gatti *et al.* (2014) que trazem informações sobre o funcionamento do PIBID em âmbito nacional.

O capítulo 3 foi destinado ao delineamento metodológico, onde explicitamos o caráter qualitativo da pesquisa e justificamos o uso do método estudo de caso. A elaboração do questionário foi feita partir de uma revisão bibliográfica de pesquisas que analisaram a eficácia de programas instituídos nas Universidades envolvendo alunos da graduação (BRIDI, 2004; BRIDI, 2009; CAMINI, 2009; MASSI, 2010; PIRES, 2008; RAFFEL, 2007). A metodologia utilizada para analisar os dados do questionário foi análise de conteúdo com base em Bardin (2011), que envolveu a construção de categorias de respostas para as questões abertas.

No capítulo 4 é apresentada a análise de dados das questões referentes ao questionário. Os dados estão agrupados em categorias relacionadas ao perfil dos licenciandos; à permanência no programa; aos benefícios e expectativas que o Programa gerou para a formação docente; às concepções sobre as dificuldades e decepções vividas pelos participantes no PIBID–UFRGS; à importância do programa na constituição de um perfil para a docência; às relações interpessoais vivenciadas pelos participantes; à avaliação geral do programa e informações gerais.

Nas considerações finais, aproximamos os dados da pesquisa com a situação atual do processo de formação inicial utilizando o referencial teórico como sustentação das constatações da pesquisa PIBID–UFRGS, a fim de que a mesma colabore com a continuidade e aperfeiçoamento do Programa.

1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CARACTERIZAÇÃO NACIONAL E NA UFRGS

O problema de pesquisa desta dissertação de mestrado é analisar as contribuições do PIBID na formação inicial dos estudantes de licenciatura que participaram do programa – edital 2007 e edital 2009 da UFRGS.

Para que se possa compreender o problema de pesquisa, será apresentada a implementação do PIBID em esfera nacional e sua evolução até o ano de 2012, bem como será apresentada a estrutura do PIBID–UFRGS editais 2007/2009/2011 dando maior ênfase nos editais 2007 e 2009 que constituem o recorte do problema da pesquisa.

1.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Em janeiro de 2008, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu, a CAPES, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, publicaram o edital que instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.

Em outubro de 2008 foi divulgado no site da CAPES¹ a primeira relação das propostas aprovadas de 23 instituições, entre elas a UFRGS. Até fevereiro, mais 3 relações foram divulgadas, totalizando 43 instituições de ensino que iniciaram as atividades PIBID no ano de 2009. Consultas realizadas em dezembro de 2014 indicaram a existência de 195 instituições, públicas, municipais e comunitárias que participaram do Programa. O PIBID tem se revelado um sucesso no país, passando a se constituir de Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, a decreto presidencial conforme documento nº 7.219, de 24/06/2010 (BRASIL, 2010).

A execução do Programa ocorre através do financiamento de projetos de iniciação à docência, que são enviados por Instituições interessadas em participar do PIBID e são aprovados pela CAPES, através da concessão de bolsas de iniciação à docência a estudantes dos cursos de licenciatura com valor equivalente aos demais programas de bolsas existentes

¹ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 05/04/2009.

no país, bolsas de coordenação aos professores coordenadores das universidades participantes e bolsas de supervisão aos professores supervisores das escolas básicas. No edital 2007, cada projeto poderia contemplar um professor coordenador por área de conhecimento, até 30 bolsistas de iniciação à docência e um professor supervisor por escola da rede pública conveniada.

As despesas do PIBID foram custeadas pelas dotações orçamentárias consignadas à CAPES, no Programa "1448 – Qualidade na Escola", Ação "009U – Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID" e ao FNDE, no Programa "1061 – Brasil Escolarizado", Ação "0A30 – Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação de Professores para a Educação Básica", sendo concedido o valor de R\$40 milhões para o edital 2008.

Além do pagamento das bolsas de iniciação à docência, de coordenação e de supervisão o PIBID permite o financiamento de atividades pedagógicas desenvolvidas, denominadas no edital de parcela de custeio.

1.1.1 Objetivos e prioridades do programa

O Programa PIBID nasceu com o propósito de suprir as demandas da educação brasileira que foram apontadas anteriormente. Objetiva incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio, dando prioridade aos projetos que atendam as áreas mais deficitárias de professores no Brasil, conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Nível de Ensino e Prioridade Atendimento do PIBID

NÍVEL DE ENSINO	PRIORIDADES
Ensino Médio	Licenciatura em Física
	Licenciatura em Química
	Licenciatura em Matemática
	Licenciatura em Biologia
Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental	Licenciatura em Ciências
	Licenciatura em Matemática
Forma Complementar	Licenciatura em Letras (língua portuguesa)
	Licenciatura em Educação Musical e Artística
	Demais licenciaturas

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do edital - EDITAL MEC/CAPES/FNDE – 2008.

O programa visa a valorização do magistério, incentivando, com bolsas de estudo e com reconhecimento da profissão, os estudantes que optam pela carreira docente. O edital

refere-se também a dar prioridade aos Projetos que privilegiem, como bolsistas, alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

O PIBID é um programa que está articulado com a educação básica estimulando a interação entre professor universitário-professor da escola-professor em formação, o que busca uma sólida formação docente inicial e como consequência direta promove a melhoria da qualidade da educação básica.

O edital 2007 (BRASIL, 2007b) indica que a articulação existente entre os diferentes níveis educacionais, estimula um trabalho mais orientado à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, aumentando a qualidade das ações acadêmicas das instituições federais de educação superior. Essa articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema Público auxilia os profissionais envolvidos a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública, fomentando experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, podendo utilizar recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem e observáveis nos resultados da educação básica.

O programa, realizado pelos professores em formação e professores da escola básica, dentro do espaço escolar, leva à valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica, proporcionando aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (BRASIL, 2007b).

1.1.2 A Evolução do PIBID – de 2008 a 2012

Conforme consta no Relatório de Gestão 2009 – 2011 da diretoria de educação básica – DEB, as alterações das portarias que regulamentavam o PIBID pelo Decreto 7.219/2010 mostraram o interesse do MEC em institucionalizar o programa, dando continuidade a agenda das políticas públicas educacionais. A proposta é que o PIBID, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, que valorizou a

ciência nas universidades, seja uma política de Estado de valorização da docência. (BRASIL, 2011)

No ano de 2007, ano de publicação do primeiro edital, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, devido a escassez de professores nessas disciplinas, como mostra o Quadro 1. No entanto, segundo o Relatório de Gestão 2009 – 2011 (BRASIL, 2011), com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa atende toda a educação básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. A prioridade das áreas e dos níveis a serem atendidos deve ser verificada pelas instituições participantes, atendendo a necessidade educacional e social da região.

Conforme apontado pelo Relatório de Gestão 2009 – 2011 (BRASIL, 2011) ocorreram, nesse período, inconvenientes causados pelo encerramento dos editais 2008 e 2009. Por esse motivo, a CAPES propôs às instituições concorrerem a editais simplificados, com o objetivo de manter o que já se tem, ou ampliar o que seja necessário, evitando que se formem lacunas nas atividades pedagógicas e possíveis desligamentos de bolsistas, durante o período de realização dos procedimentos operacionais para a concretização e implementação de um novo edital.

O primeiro edital lançado em 24 de janeiro de 2008 elegia apenas as Instituições Federais de Ensino Superior e Centros Federais de Educação Tecnológica, totalizando 43 Instituições, 2.326 bolsas de iniciação à docência, 43 bolsas de coordenador institucional, 216 bolsas de coordenador de área, 503 bolsas de supervisão com um investimento total entre bolsas e verba de custeio de R\$ 20.041.950,00.

O segundo edital, lançado em 25 de setembro de 2009 elegia além das Instituições Federais, as Instituições Públicas de Educação Superior Estadual abrangendo 51 Instituições, 8.882 bolsas de iniciação à docência, 51 bolsas de coordenador institucional, 506 bolsas de coordenador de área, 1.167 bolsas de supervisão perfazendo um investimento total entre bolsas e verba de custeio de R\$ 80.398.941,22.

O terceiro edital, lançado em 13 de abril de 2010, além das instituições públicas municipais de educação superior e de universidades, elegia centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários sem fins econômicos, incluindo mais 30 Instituições, 2.441 bolsas de iniciação à docência, 30 bolsas de coordenador institucional, 135

bolsas de coordenador de área e 414 bolsas de supervisão, não havendo mais a divulgação do gasto específico por edital.

O quarto edital, lançado em 25 de outubro de 2010, é um edital específico para projetos de iniciação à docência para a diversidade direcionada a alunos de licenciatura em educação do campo e educação indígena, chamado PIBID-diversidade. Esse documento elegia instituições públicas de educação superior, universidades, centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins lucrativos, abrangendo 20 Instituições, 1.422 bolsas de iniciação à docência, 20 bolsas de coordenador institucional, 63 bolsas de coordenador de área e 277 bolsas de supervisão.

O quinto edital lançado em 03 de janeiro de 2011 elegia as instituições públicas de ensino superior e abrangeu 102 Instituições, 9.104 bolsas de iniciação à docência, 102 bolsas de coordenador institucional, 102 bolsas de coordenador de gestão (nova modalidade), 752 bolsas de coordenador de área e 1450 bolsas de supervisão.

O sexto edital lançado em 20 de março de 2012 manteve as instituições públicas de ensino superior e ainda não divulgou os dados referentes ao número de bolsas concedidas.

Podemos analisar o crescimento do PIBID, desde seu início, conforme o que foi descrito anteriormente. Esse crescimento é apresentado no Gráfico 1 abaixo:

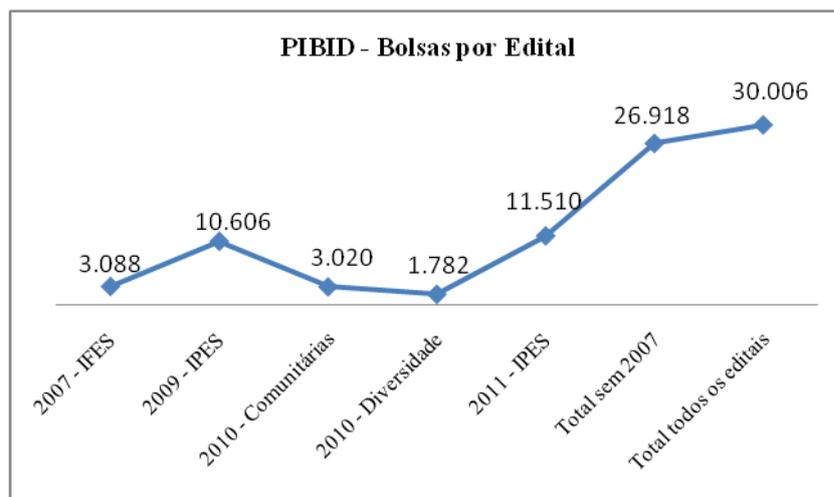


Gráfico 1 – PIBID: Evolução do número de bolsas – todos os editais
Fonte: Relatório de Gestão 2009-2011

Na configuração atual, podem participar do PIBID instituições públicas de ensino superior, federais, estaduais, municipais, instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas, privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC,

como o REUNI, o ENADE, o plano nacional de formação para o magistério da educação básica – Parfor e UAB. A definição dos participantes é explicitada nos editais.

No site da CAPES² consta, em agosto de 2013, a participação de 146 instituições, distribuídas em federais, municipais, estaduais e comunitárias, conforme o Gráfico 2 abaixo:

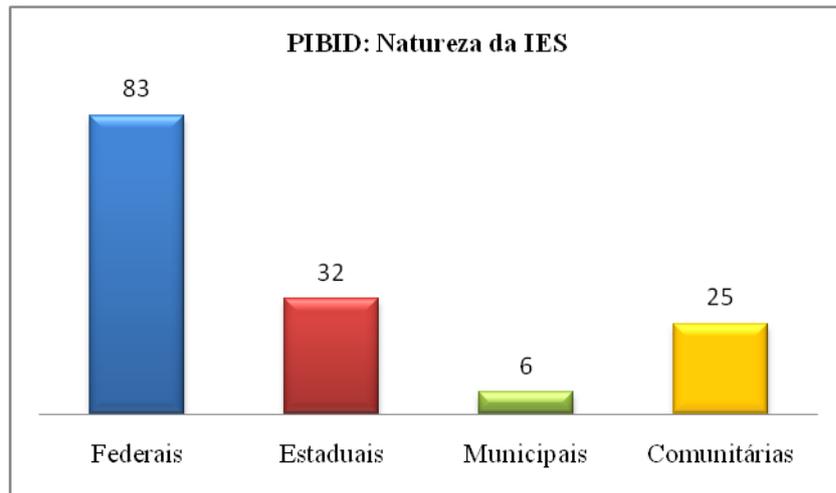


Gráfico 2 – Tipos de Instituições de Ensino Superior
Fonte: Relatório de Gestão 2009-2011 – adaptado pela autora.

A análise da evolução dos recursos orçamentários disponibilizados ao PIBID indica um crescimento vertiginoso, somente alcançado pelo Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC após 20 anos de existência. A comparação dos Programas PIBID e PIBIC se justifica pelo sucesso e importância do PIBID no desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica alcançado no país durante a sua existência.

O crescimento do PIBID pode ser observado na Tabela 1:

Ano	Executado
2009	20.041.950,00
2010	66.977.990,18
2011	145.055.647,81
Total	232.075.587,99

Tabela 1 – Evolução dos recursos executados PIBID
Fonte: Relatório de Gestão 2009-2011

² <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>. Acesso em 15 de agosto de 2013.

A distribuição das bolsas por região aponta o nordeste com o maior número de bolsistas e de IES participantes. Se compararmos ao PIBIC, e aos programas educacionais CAPES, não é uma situação comum, pois as regiões sul e sudeste lideram o ranking do número de participantes diferente do PIBID, conforme mostrado no Gráfico 3. A diferença dos números de bolsas parece estar relacionada à alta demanda por formação de professores na região nordeste, bem como a facilidade de implementação do PIBID, já que a estrutura física das IES não precisa ser modificada para receber o Programa.

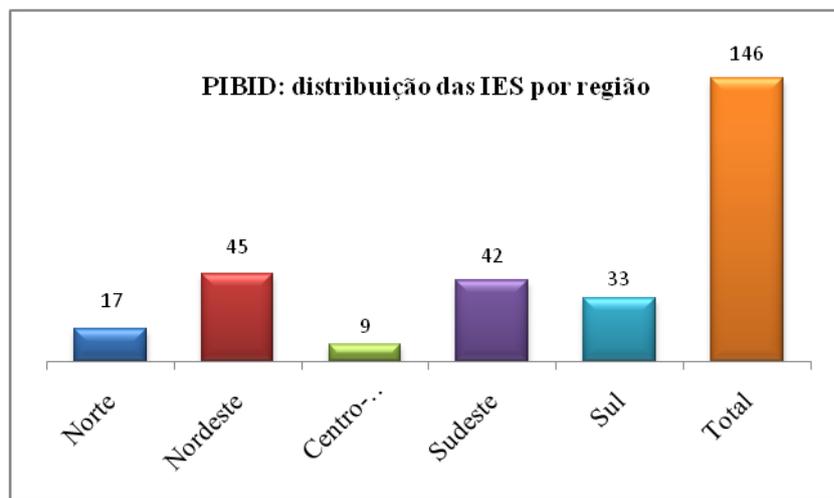


Gráfico 3 – Distribuição de IES por região
Fonte: Relatório de Gestão 2009-2011

A evolução do PIBID vai além dos números de bolsistas, escolas e IES atendidas, pois o Programa ampliou as áreas do conhecimento, as regiões e o público alvo do Programa com o PIBID-diversidade que são contemplados.

1.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A caracterização do PIBID da UFRGS será feita usando como referência o conteúdo do Projeto Institucional PIBID–UFRGS. Inicialmente pretendemos caracterizar o PIBID – UFRGS para depois discutirmos os elementos que caracterizam a evolução do Programa na Instituição.

Segundo o Projeto Institucional PIBID–UFRGS (2008), o desenvolvimento do PIBID poderá fortalecer as atividades de formação inicial e continuada de professores da Universidade e promover nas Licenciaturas os mesmos níveis de excelência obtidos na formação e carreiras científicas. Esta tem sido uma das prerrogativas do trabalho da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS, órgão colegiado, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, articulador das ações referentes à formulação, à execução e à avaliação do Projeto Institucional de Formação de Professores, base para os Projetos Pedagógicos específicos dos cursos de Licenciatura.

A Universidade, segundo o Projeto Institucional, conta com 18 licenciaturas, onde, as áreas de Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História e Licenciatura em Ciências Sociais articularam-se na apresentação de subprojetos que compõe o Projeto Institucional PIBID/UFRGS, de maneira a contemplar as prioridades estabelecidas no edital 2007. Além disso, a exemplo do que acontece com as bolsas de Iniciação Científica, Programa de Extensão Tutorial – PET e Monitoria, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência deverá fortalecer as carreiras docentes, incentivando o aluno-bolsista a permanecer na Licenciatura e estimulando-o a atuar como docente na educação básica da rede pública.

O desenvolvimento do Projeto PIBID, como apresentado no Projeto Institucional permitirá, nas diferentes áreas abrangidas, a qualificação de aproximadamente 300 licenciados formados anualmente nestas áreas. Permitirá ainda uma maior integração com as escolas da educação básica da rede estadual de ensino com as quais mantêm convênio firmado desde 2006. O trabalho deverá focar nas escolas cujos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB e das médias do ENEM, mostraram-se abaixo dos padrões desejados, para auxiliar na elevação desses índices.

Segundo o Projeto Institucional, o aprofundamento das relações entre a Universidade e a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul tem sido favorecido pelas ações do COORLICEN, no entanto, a execução do PIBID deverá ser fundamental neste processo de articulação de ações conjuntas para a melhoria da qualificação profissional docente no Estado do Rio Grande do Sul.

Para o PIBID–UFRGS, a participação e atuação do bolsista no ambiente escolar contribuirá para a formação do professor da educação básica das escolas conveniadas,

estimulando a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação como ferramenta importante no processo ensino-aprendizagem, conforme o Relatório Institucional do PIBID (UFRGS, 2008).

Os objetivos do PIBID–UFRGS, como o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores e das carreiras docentes, maior integração entre a UFRGS e as escolas da rede estadual, melhoria dos índices IDEB e ENEM e articulação entre a SEDUC e a UFRGS, segundo o documento, serão atingidos mediante: a participação efetiva dos bolsistas nas atividades das escolas conveniadas o que permitirá não apenas a qualificação desses futuros professores como a criação de um ambiente cooperativo entre bolsistas, professores supervisores, alunos e demais componentes da comunidade escolar; a produção de materiais didáticos e de apoio que possibilitem novas estratégias de trabalho para o professor, assim como maior possibilidade de aprendizagem aos alunos; a instrumentalização teórico e metodológica de bolsistas e professores supervisores; a participação de bolsista e professores supervisores nas diversas ações de formação realizadas no âmbito do projeto: seminários, cursos, palestras; simpósios, etc.; a produção e divulgação dos instrumentos didáticos e experiências realizadas no Projeto e subprojetos.

Os critérios para a seleção das escolas, informados no Projeto Institucional, foram os dados relativos ao ENEM e/ou ao IDEB. As escolas selecionadas, conforme Tabela 2, enquadram-se nas que obtiveram conceito abaixo da média para o município de Porto Alegre no ENEM de 2007 (abaixo de 54,489) ou que apresentaram IDEB igual ou menor a média nacional - 3,8; escolas que atendem comunidades da periferia urbana; escolas que oferecem, além do ensino médio, educação de jovens e adultos ou curso normal em nível médio.

Escola	Nível Escolar Atendido	IDEB – 2007	ENEM Redação e prova objetiva (média):	Áreas
Escola Estadual de Educação Básica Dolores Alcaraz Caldas	-Ensino Fundamental - Ensino Médio - EJA – Médio -Curso de Ensino Médio	Anos iniciais: 4,6 Anos finais: 3,2	48,69	Química
Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira	-Fundamental -Médio - EJA –Médio - Curso de Ensino Médio	Anos iniciais: 3,7 Anos finais: 3,1	51,98	Física Matemática
Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Oscar Tollens *	-Educação especial -Ensino Fundamental - Ensino Médio -Curso de Ensino Médio	Anos iniciais: 3,7 Anos finais: 3,1	53,07	X
Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Balduino Rambo	-Educação infantil -Ensino Fundamental	Anos iniciais: 3,1 Anos finais: 2,5	X	Biologia
Instituto Estadual Professora Gema Angelina Belia	-Educação infantil - Fundamental - Ensino Médio -Curso de Ensino Médio -EJA- Fundamental	anos iniciais: 4,5 anos finais: 2,9	51,47	Letras/Artes

Tabela 2 – Dados escolas participantes PIBID–UFRGS –Edital 2007

Fonte: Elaborado pela autora

* O PIBID–UFRGS não iniciou as atividades na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Oscar Tollens. A justificativa do fato foi a falta de interesse do corpo docente da escola, o que levou a uma inviabilidade para a realização do projeto.

O PIBID–UFRGS, conforme indicado no Projeto Institucional (2008), previu nove ações para a sua implementação da negociação com as escolas conveniadas e a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC).

A organização do trabalho com os supervisores das escolas, considerando as ações previstas para os supervisores nos subprojetos das licenciaturas que além de promover atividades de formação e orientação dos professores selecionados, conforme as necessidades e ações descritas nos subprojetos das licenciaturas estimulam a criação de seminários de organização do trabalho de bolsistas e formação e integração entre bolsistas e supervisores

com acompanhamento e avaliação do trabalho universidade – escola, e que conseqüentemente estimula a apresentação dos trabalhos nos eventos realizados pela Pró-Reitoria de graduação da UFRGS e pela SEDUC, socializando as experiências e divulgação do trabalho para possível publicação dos resultados apresentados.

As tabelas 3 e 4 resumem as áreas atendidas e número de bolsas referente à estrutura geral e ao financiamento do PIBID–UFRGS – edital – 2007.

Área	Bolsas Coordenação	Bolsas Supervisão	Bolsas Iniciação à Docência
Institucional	1	X	X
Física	1	1	12
Química	1	1	10
Matemática	1	2	10
Biologia	1	2	09
Letras/Artes	1	1	08
Sóciohistóricas	1	2	09
Total por área	7	09	58
Total Geral	74		

Tabela 3 – Áreas atendidas e número total de bolsistas PIBID–UFRGS
Fonte: Elaborado pela autora

Área	Custo em reais bolsas iniciação à docência/ano R\$	Custo bolsas supervisão/ano R\$	Custo bolsa de coordenação /ano R\$	Verba de Custeio/ano R\$	Custo/ano R\$	Custo para 2 anos R\$
Física	50.400	7.200	14.400	15.000	86.600	173.200
Química	42.000	7.200	14.400	15.000	78.600	157.200
Matemática	42.000	14.400	14.400	15.000	85.800	171.600
Biologia	37.800	14.400	14.400	15.000	81.600	163.200
Letras/Artes	33.600	7.200	14.400	15.000	70.200	140.400
SócioHistóricas	37.800	14.400	14.400	15.000	81.600	163.200
Coordenador Institucional	X	X	14.400	X	X	X
Total	243.600	64.800	86.400	90.000	484.400	968.800
Orçamento Previsto – 2 anos	478.800	129.600	172.800	180.000	960.400	1.929.200

Tabela 4 – Verbas destinadas/ executadas pelo PIBID–UFRGS
Fonte:Elaborado pela autora

1.2.1 O PIBID–UFRGS - edital 2009 e 2011 – desenvolvimento e consolidação do Programa

Nessa seção é apresentado o crescimento do PIBID–UFRGS, referente aos Editais 2007, 2009 e 2011. Na Tabela 5 podemos analisar os números de bolsas de Iniciação à Docência, Bolsas de Supervisão e Bolsas de Coordenação, bem como os cursos atendidos pelo Programa.

	EDITAL 2007	EDITAL 2009	EDITAL 2011	TOTAL
Bolsas de Iniciação à Docência	58	35	108	201
Bolsas de supervisão	9	4	16	29
Bolsas de Coordenação	7	3	10	20
Ano Execução	2009/2010	2010/2012	2011/2013	----
Cursos Atendidos	Física, Química, Matemática, Biologia, Letras, Artes Visuais, História, Geografia e Ciências Sociais	Pedagogia, Teatro e Filosofia	Física, Química, Matemática, Biologia, Letras, Artes Visuais, História, Geografia e Ciências Sociais	12

Tabela 5 – PIBID–UFRGS EDITAIS 2007, 2009 e 2011

Fonte: Elaborado pela autora

O Programa estabeleceu parcerias com 12 escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. No período de execução dos editais, o PIBID–UFRGS manteve parceria com 11 escolas, através da execução dos Editais 2009 e 2011 conforme mostra a Tabela 6.

ESCOLAS	EDITAL		
	2007	2009	2011
1) Centro Estadual de Formação General Flores da Cunha			X
2) Escola Estadual de Educação Básica Dolores Alcaraz Caldas	X		X
3) Escola Estadual de Ensino Básico Presidente Roosevelt		X	
4) Escola Estadual de Ensino Fundamental Candido Portinari			X
5) Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Balduino Rambo	X	X	X
6) Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro			X
7) Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira	X		
8) Escola Estadual de Ensino Médio Padre Réus			X
9) Escola Técnica Estadual Irmão Pedro	X		

			X
10)	Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles	X	X
11)	Instituto Estadual Dom Diogo de Souza		X
12)	Instituto Estadual Gema Angelina Belia	X	X
Tabela 6 – Escolas atendidas pelo PIBID–UFRGS: editais 2007, 2009 e 2011 Fonte: Elaborado pela autora			

Houve ao longo do período, um crescimento do programa, que é percebido não só pelo aumento do número de bolsas de alunos, supervisores e coordenadores, mas pela ampla participação dos bolsistas no Salão de Ensino da Universidade, em eventos e congressos, o que resultou numa considerável produção de trabalhos apresentados, auxiliando no processo da formação do perfil de pesquisador, fundamental na formação docente. Essa produção, na forma de cadernos pedagógicos realizada por 7 diferentes subprojetos, pode ser verificada acessando a página eletrônica do PIBID–UFRGS³.

O PIBID–UFRGS, no período analisado, contava com a participação em 19 subprojetos atuando em 12 escolas de Porto Alegre. Possui 8 integrantes da equipe institucional (bolsistas, coordenador institucional e de gestão), 29 coordenadores, 56 supervisores e 337 bolsistas da licenciatura. Esse crescimento revela que o PIBID–UFRGS teve um aumento de 580% de licenciandos, 414% de coordenadores e 622% de supervisores em relação ao primeiro edital. Esses números indicam que o Programa possivelmente está mudando a rotina dos cursos de licenciatura envolvidos.

Os números expressivos do aumento de bolsistas do Programa estão em consonância com o crescimento do PIBID–UFRGS. A grande circulação de bolsistas dentro da Universidade e dentro da escola, auxilia no processo de solidificação e fortalecimento do Programa dentro da instituição.

³ <www.ufrgs.br/PIBID/>. Acesso em 03/03/2013

2 ASPECTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Nesta seção do texto realizamos uma aproximação ao campo teórico que dá sustentação à formação de professores e à iniciação à docência. Primeiramente será apresentada uma revisão de literatura sobre o PIBID e, em um segundo momento será estabelecidos alguns marcos teóricos importantes para a formação de professores e para a iniciação à docência.

O trabalho de revisão da literatura tem sido apontado, historicamente, no Brasil, como sendo uma das etapas mais problemáticas das dissertações e teses na área de Pós-Graduação em Educação (ALVES-MAZZOTTI, 2002). Cientes dessa ressalva foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o PIBID com o objetivo de ampliar e atualizar os achados sobre o Programa.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir da análise dois documentos e uma busca por artigos realizada no sistema *Webqualis*– CAPES. Os documentos analisados foram o Relatório de Gestão PIBID – CAPES 2009 –2013 (BRASIL, 2014a) e o estudo encomendado, com o objetivo de realizar uma avaliação externa do Programa, pela Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV) da CAPES, chamado de *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*, elaborado pelos pesquisadores Gatti, André, Gimenes e Ferragut e divulgado em setembro de 2014 (GATTI *et al.* 2014).

Considerando as diferentes metodologias⁴ utilizadas no levantamento realizado por Gatti *et al.* (2014) e a busca por artigos para esta revisão, entendemos que os dois trabalhos são complementares sendo pertinente apresentá-los.

⁴A seleção de artigos para o estudo realizado por Gatti *et al.*(2014) orientou-se pela busca nos periódicos nacionais disponíveis no sistema *Scielo*, da área de ciências humanas, e a busca da produção em pós-graduação se deu pela seleção dos resumos das dissertações e teses registrados no Banco de Teses da CAPES . Os trabalhos foram selecionados a partir da palavra “Pibid” nos títulos e/ou nos resumos referentes ao ano de 2012, os autores destacam que a aproximação com tal universo, com base na leitura dos resumos, está sujeita ao caráter sintético desse tipo de texto e às variações nos modos de construí-lo. Também foi realizado um levantamento dos resumos que abordaram o Programa apresentados no XVI EndiPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, no ano de 2012, evento de referência da área da Educação.O trabalho de revisão realizado para esta dissertação envolveu um universo de pesquisa diferente e que será pormenorizado na página 45 deste documento.

2.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Como o estudo de Gatti *et al.* (2014) faz parte do Relatório de Gestão– CAPES2009 – 2013 (BRASIL, 2014a), apresentaremos primeiramente as análises do Relatório de Gestão, inclusive os de Gatti *et al.* (2014), e em um segundo momento, apresentaremos as informações de Gatti *et al.* (2014) que não estão contempladas no Relatório de Gestão (BRASIL, 2014).

2.1.1 Relatório de Gestão PIBID - CAPES 2009 – 2013

A partir das leituras dos artigos selecionados e do Relatório de Gestão PIBID – CAPES (BRASIL, 2014a) aponta-se para algumas questões que podem ser aprofundadas e estudadas em suas especificidades.

A avaliação sistêmica do programa representa um aspecto de grande importância visto a proporção que o PIBID assumiu nos últimos anos com o grande número de bolsistas, professores, IES e escolas básicas envolvidas.

O sistema de acompanhamento/avaliação realizado pela CAPES é feito a partir da análise de relatórios anuais, visitas técnicas, encontros nacionais de coordenadores, participação nos inúmeros eventos promovidos pelas instituições, levantamento de dados sobre os bolsistas e sobre os resultados alcançados pelo programa e a análise dos questionários⁵ respondidos pelos bolsistas licenciandos, professores supervisores e coordenadores (BRASIL, 2014a).

A metodologia do trabalho realizado foi qualitativa. Os autores buscaram agrupar categorizações, mas deixam claro que os percentuais obtidos referem-se a elementos que não se prestam a *rankings*, apenas auxiliam nas evidências das ênfases em qualidades ou problemas. O questionário foi respondido por cerca de 38.000 participantes do PIBID (licenciandos, professores supervisores e coordenadores institucionais), o que corresponde a 84% do total. Continha múltiplas questões sobre o programa, refletindo sobre fundamentos, desenvolvimento, gestão, perspectivas, impactos e desdobramentos no cotidiano da formação,

⁵Os questionários utilizados por Gatti, André, Gimenes e Ferragut é o mesmo utilizado pela Coordenação Geral do Programa.

seja nas instituições formadoras, seja nas escolas públicas onde acontece a prática dos bolsistas de iniciação (GATTI *et al.*, 2014).

Os autores afirmam que ouvir as vozes de todos os envolvidos no Programa permite desenhar novos indicadores, aperfeiçoar procedimentos internos e realizar medidas institucionais. Essas etapas analíticas contribuem para as mudanças e adaptações dos cursos de licenciatura na sociedade atual, marcada pela explosão dos conhecimentos, pelo acelerado desenvolvimento tecnológico e pela conseqüente complexidade dos processos de inclusão e desenvolvimento humano.

Os benefícios apontados pelos informantes relativos ao Curso de Licenciatura referem-se à valorização, fortalecimento e revitalização das licenciaturas e da profissão docente, medidas que colaboram com melhorias na qualidade dos cursos, ligadas principalmente ao currículo, que está sendo repensado com uma perspectiva de interligar saberes da Ciência com a Ciência da Educação. A formação de licenciandos com mais qualidade e valorização, permite que as trocas entre licenciandos PIBIDianos e não PIBIDianos sejam socializadas no espaço da IES, contribuindo para o curso como um todo. As ações compartilhadas entre licenciandos, professores supervisores e professores das IES favorecem um trabalho coletivo e participativo. A participação no Programa tem contribuído para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, diminuindo a evasão e aumentando a atratividade da carreira docente (GATTI *et al.*, 2014, p.62).

Para os PIBIDianos, as contribuições do Programa são relativas à inserção na realidade da escola pública desde o início do curso. O contato com a escola permite aproximar os conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos. Esse contato no início do curso possibilita o estímulo e a iniciativa para que os licenciandos busquem soluções para problemas encontrados nas diferentes realidades do ambiente escolar, bem como auxilia a estimular o espírito investigativo com a valorização da docência e qualificação da formação inicial (GATTI *et al.*, 2014).

Os professores supervisores possuem como benefício do Programa a formação continuada qualificada dos docentes, aproximando-os do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa. O Programa promove a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas, propicia mudanças nas perspectivas profissionais e aprendizagens, contribuindo para a melhoria de seu desempenho, valorizando e reconhecendo o professor e seu trabalho na escola (GATTI *et al.*, 2014).

Os professores das IES possuem como benefício a aproximação da realidade e das necessidades da escola básica, propiciando novas visões sobre o ensino e a prática docente. O Programa contribui com a formação continuada dos docentes das IES, estimulando a sua atualização no contexto das disciplinas pedagógicas. Essa busca por atualização e compreensão entre teoria e realidade escolar auxilia na busca de soluções para o ensino e para atendimento às ocorrências escolares. Além disso, contribui para a modificação de posturas dos docentes do curso de licenciatura fazendo com que tenham maior interesse, participação e novas perspectivas sobre a relação teoria-prática. Por outro lado, ajuda a questionar construtivamente a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência na própria IES e favorece o desenvolvimento de novas compreensões sobre educação, escola e práticas educativas pela aproximação de professores e licenciandos (GATTI *et al.*, 2014).

Os benefícios do Programa relacionados ao espaço escolar e seus alunos estão relacionadas ao estímulo e desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras. A qualificação do ensino com a ativação e uso mais frequente dos laboratórios e bibliotecas aumenta o interesse dos alunos pela escola e, segundo Gatti *et al.* (2014), leva a uma diminuição da evasão, com destaque no ensino médio. O PIBID trouxe melhorias no desempenho e na autoestima dos alunos, construindo uma nova cultura escolar relacionada ao ensino (GATTI *et al.*, 2014, p.106).

Na relação da IES com a escola pública, o Programa favorece um diálogo mais efetivo entre as instituições, renovando práticas e reflexões teóricas que podem promover avanços nas pesquisas voltadas ao ensino.

Essa aproximação cria ações compartilhadas entre licenciandos, professores supervisores e coordenadores de área com responsabilidades compartilhadas, favorecendo o trabalho coletivo e/ou a interdisciplinaridade. As ações compartilhadas criam espaços de discussão sobre as práticas docentes e sobre a formação de docentes entre licenciandos, supervisores e coordenadores, auxiliando no processo de fortalecimento e valorização do magistério e do trabalho do professor (GATTI *et al.*, 2014).

As contribuições do Programa como Política Pública de Estado referem-se ao processo de valorização da profissão docente e constitui-se em uma rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica. Para Gatti *et al.* (2014), o Programa deveria ser institucionalizado como política de Estado.

Os participantes da pesquisa sugeriram algumas medidas e/ou alterações para aperfeiçoar o Programa. Sugerem que a demanda burocrática deve ser revista pela CAPES,

pois sobrecarrega os coordenadores e dificulta a operacionalidade de algumas ações como, por exemplo, dar garantia de permanência no Programa às IES participantes. No que se refere às questões orçamentárias, foi sugerido o aumento da verba de custeio, o reajuste das bolsas com regularidade e oferecimento de auxílio-transporte aos licenciandos, já que esses transitam entre a escola e a universidade.

Segundo os coordenadores e supervisores, para melhorar a qualidade do trabalho é importante diminuir o número de alunos por coordenador e supervisor além de fornecer espaço físico adequado ao desenvolvimento dos projetos na IES. Os coordenadores sugerem que sejam construídos indicadores de avaliação do programa para orientar a gestão (administrativa e pedagógica) (GATTI *et al.*, 2014).

A pesquisa também elencou os aspectos críticos do PIBID. Embora as questões apontadas como problema se traduzam em situações específicas, elas devem ser consideradas uma vez que fazem parte dos processos concretos de desenvolvimento do programa. A falta de efetividade, participação e envolvimento de alguns projetos, ressaltando a falta de envolvimento dos professores das IES com o Programa na escola é apontado como um problema crítico. Aspectos burocráticos seguem sendo citados como empecilho nos processos internos e na realização das atividades.

A falta de reconhecimento oficial da CAPES das atividades desenvolvidas pelos professores das IES participantes do PIBID é um problema relatado. As atividades não são valorizadas como pesquisas e são tratadas como atividades de ensino, e que não contam com o *status* acadêmico - científico. Essa falta de reconhecimento oficial pode levar ao desligamento dos professores do Programa, pois mesmo se dedicando às atividades de ensino, pesquisa e extensão, propiciadas pelo PIBID não estarão cumprindo as exigências de excelência exigidas pelas IES.

Duas categorias são apresentadas no Relatório de Gestão 2009-2013 e não fazem parte da avaliação de Gatti *et al.* (2014). A primeira categoria relaciona-se ao *IDEB das escolas participantes do PIBID e a segunda ao acompanhamento dos egressos do PIBID*. (BRASIL, 2014, p. 55).

O objetivo principal do Programa não é melhorar o IDEB das escolas, mas entende-se que a melhoria dos índices pode representar a melhoria da qualidade da educação. Os dados mostram o aumento do IDEB das escolas participantes, conforme os gráficos 4 e 5 a seguir:

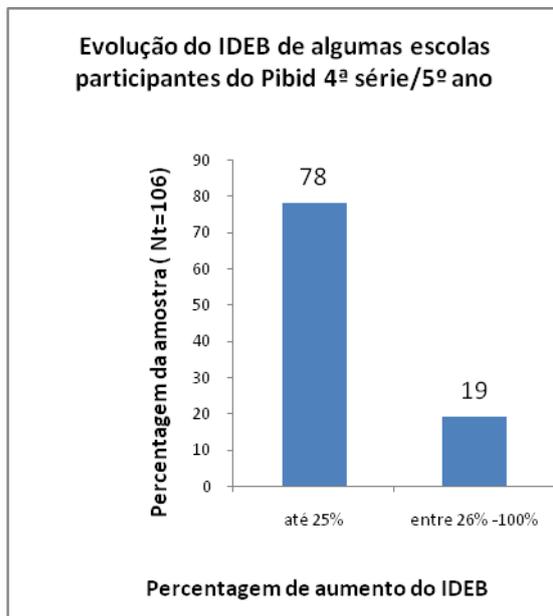


Gráfico 4 – Evolução do IDEB de algumas escolas participantes do Pibid 4ª série/5º ano

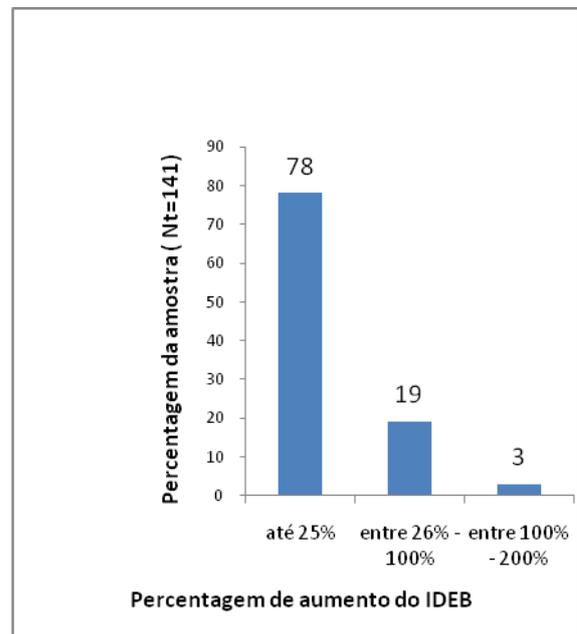


Gráfico 5 – Evolução do Ideb de algumas escolas participantes do Pibid 8ª série/9º ano

Fonte: Elaborada pela autora com base no Relatório de Gestão PIBID 2009-2013 (BRASIL, 2014)

Segundo o Relatório de Gestão (BRASIL, 2014a) o aumento no IDEB das escolas que participam do Programa revela a união de esforços da escola em melhorar suas avaliações educacionais. A presença dos bolsistas PIBID e o debate sobre esses indicadores de avaliação educacional auxiliam no entendimento dos mecanismos de avaliação, na importância, nos impactos e nos limites desses instrumentos. Os coordenadores institucionais relataram que indicadores educacionais de qualidade têm sido assunto de debate, reuniões de estudo e preparação das atividades dos bolsistas.

Sobre o acompanhamento dos egressos do PIBID, o Relatório de Gestão não deixa claros a quantidade de IES e número de egressos que estão sendo analisados, por esse motivo explica que essas informações não serem tratadas no relatório. A conclusão dessa análise, segundo o Relatório de Gestão ressalta que os números indicam um expressivo contingente de egressos atuando na educação básica da rede pública, reafirmando que o Programa tem cumprido sua função tanto na qualificação dos professores quanto na inserção dos licenciandos na rede pública de ensino, justificando o investimento público. (BRASIL, 2014a)

Outra análise feita no Relatório de Gestão é a grande procura dos egressos do Programa pela Pós-Graduação. A análise indica que o motivo pela procura da pós-graduação

se deve à procura de uma vaga de trabalho nas IES, e que os egressos do PIBID, atuando nas IES, podem qualificar o ensino dos cursos de graduação bem como promover a articulação da universidade com as escolas de educação básica, o que apontaria um impacto a longo prazo do programa. (BRASIL, 2014a)

2.1.2 Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

O documento “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)” de Gatti *et al.* (2014) foi encomendado pela CAPES e executado pela Fundação Carlos Chagas em parceria com o MEC e UNESCO, sendo divulgado em setembro de 2014.

Além do que já foi apresentado anteriormente, os estudos de Gatti *et al.* (2014) trouxeram informações referentes às pesquisas de mestrado e doutorado sobre o PIBID bem como a incidência de trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino – ENDIPE, no ano de 2012.

As pesquisas de mestrado e de doutorado relacionadas ao PIBID no ano de 2012 totalizaram 18 trabalhos, sendo que dois são teses de doutorado, 15 dissertações de mestrado acadêmico e uma de mestrado profissional. Desses trabalhos, 11 foram realizados na região sul e 7 na região sudeste. As áreas contempladas são Física, Química, Biologia, Matemática, Pedagogia e Letras. As áreas de Química e Matemática apresentam o maior número de estudos com 6 dissertações e uma tese na área de química. A área de Física foi contemplada com uma tese de doutorado e uma dissertação que envolveu as áreas de Biologia e Química (GATTI *et al.*, 2014).

Os autores do estudo apontam que os estudos evidenciam as contribuições do PIBID para uma formação reflexiva e que consiga problematizar as situações reais relacionadas à atividade docente. Nas áreas de química e matemática, foram recorrentes as percepções e significados atribuídos pelos bolsistas em relação ao planejamento e às atividades práticas desenvolvidas nas escolas, bem como as implicações do Programa para a construção dos saberes docentes.

Para Gatti *et al.* (2014) houve movimento de mudança dentro das escolas e das salas de aula, relacionados principalmente à inserção de novas metodologias de ensino e reformulação das práticas pedagógicas dos professores. Os estudos apresentaram diversos

procedimentos de coleta de dados como registros em áudio, portfólios, histórias contadas nas rodas de formação, registros das práticas das oficinas, observações, questionários e entrevistas. Além disso, são relatados estudos e análises de documentos oficiais do MEC relativos ao Programa e a seus subprojetos.

Gatti *et al.* (2014) possibilitaram que o estudo trouxesse as vozes dos diferentes sujeitos envolvidos no programa, (licenciandos, coordenadores, supervisores e outros professores da IES), que foram trazidas e analisadas nos estudos. Os resultados apontados nos resumos desses 18 trabalhos acadêmicos reiteram o êxito da parceria universidade e escola, concretizada em ações e reflexões colaborativas e no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, evidenciando a melhor qualificação da formação inicial dos licenciandos.

Os 58 trabalhos que abordaram o PIBID apresentados no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino representaram todas as regiões do país e estavam assim divididos: 29 estudos da região Sudeste, 12 da região Sul, 11 da região Nordeste, 5 da região Centro-Oeste e 1 trabalho da região Norte. A maioria dos trabalhos possui formato de relato de experiência e contemplam os cursos de Pedagogia, Matemática, Biologia e Letras. Os cursos de Química, Geografia, História, Língua Espanhola, Filosofia, Artes e Educação Física tiveram um número menor de trabalhos (GATTI *et al.*, 2014).

Os temas apresentados nesses trabalhos contêm semelhanças com os temas tratados nas dissertações e teses, embora possuam uma diversidade mais elevada de temáticas. Os estudos que mais se destacaram relacionavam-se às percepções dos alunos que participam do PIBID sobre a carreira docente e/ou sobre sua formação profissional e também à percepção dos professores supervisores sobre o significado e implicações da experiência para sua formação e para sua sala de aula. Outros trabalhos abordaram análises de subprojetos de alguma instituição; discussão das similaridades com outros programas de incentivo ao ensino e com a disciplina de Estágio Supervisionado; mudança de postura do estudante bolsista em relação às reflexões nas aulas de Didática no que se refere aos conhecimentos e saberes pedagógicos, dentre outros (GATTI *et al.*, 2014).

Os autores concluíram que existe uma produção de pesquisas que enfatiza aspectos positivos do Programa e apresentam ações compartilhadas e os movimentos das instituições e dos sujeitos na direção da formação qualificada dos professores. Embora os estudos sejam de caráter local, oferecem uma visão mais ampla sobre os efeitos do PIBID para a formação inicial, para a formação continuada dos professores da educação básica e para os professores das IES, para a Escola e para as IES (GATTI *et al.*, 2014).

Gatti *et al.* (2014) afirmam a importância de continuar com esses estudos, aumentando as fontes de revisão e aprofundando as análises dos estudos disponíveis. O que justifica e qualifica o trabalho de revisão realizado nesta dissertação e que será apresentado a seguir.

2.2 REVISÃO DE LITERATURA

Com o objetivo de aprofundar as análises sobre o PIBID foi realizada uma revisão⁶ de literatura em revistas qualificadas da área de Educação. A ferramenta de busca utilizada foi o Sistema Integrado CAPES (SICAPES) – *WEBQUALIS*. Neste sistema encontram-se periódicos classificados de acordo com a área de avaliação e o nível de qualificação de cada periódico. A busca de artigos sobre o PIBID foi realizada na área da Educação, nos extratos A1, A2, B1 e B2, no período de 2009 a 2014.

Na primeira etapa foi feita a consulta no *WEBQUALIS* realizando a busca pelas palavras-chave (PIBID e Iniciação à Docência) em cada extrato de qualificação, mediante a análise do título e do resumo do artigo. Nessa fase do procedimento de busca foram encontradas 26 publicações, sendo duas publicações no extrato A1, duas no extrato A2, oito publicações no extrato B1 e quatorze publicações no extrato B2.

Na segunda etapa os artigos selecionados foram acessados nas páginas eletrônicas dos periódicos. De posse dos artigos foi feita a leitura prévia dos resumos e a organização mais detalhada dos dados.

Na terceira etapa os artigos foram lidos integralmente; após a leitura os textos foram analisados e verificou-se que três artigos do extrato B1 não abordavam o PIBID ou a iniciação à docência, apesar de conterem no resumo alguma das palavras-chave utilizadas na seleção de artigos. Assim, três textos foram excluídos da amostra inicial e não aparecerem no Quadro 2 onde estão organizados os 23 trabalhos considerados na análise.

⁶Essa revisão foi elaborada pelos membros do grupo de pesquisa. Uma versão preliminar da revisão será apresentada no IX COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE” realizada pela Universidade Federal de Sergipe. Caporale e Selmi (2015).

Qualis	Revista	Título	Autor	Ano
A1	Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias	Processos de construção da identidade docente no discurso de estudantes da licenciatura em química e aos estágios de docência - da escrita à leitura	A, A BEJA, A. C.; REZENDE, F. Flavia	2014
	Educação em Revista	Memoriais escolares e processos de iniciação à docência	BERGAMASCHIIE, M. A.; ALMEIDA D. B.	2013
A2	Desenredo	A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio	SILVA, G.M. da.; ARAGÃO, C. de O.	2013
	Educação (PUCRS. Impresso)	A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário	CUNHA, M. I. da.; ZANCHET, B. M. B. A.	2010
B1	Revista educação (Santa Maria)	O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites do desenvolvimento do programa	FELÍCIO, H. M. dos S.; GOMES, C.; ALLAIN, L.	2014
	Revista educação (Santa Maria)	Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID	JARDILINO, J. R. L.	2014
	Linhas Críticas - Revista da faculdade de educação - UNB	PIBID e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola	FABRIS, E. H.; OLIVEIRA, S. de.	2013
	Linhas Críticas - Revista da faculdade de educação - UNB	O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação	TAUCHEN, G.; FÁVERO, A.	2011
	Rev. brasileira Estudos pedagogicos	Práticas de leitura no ensino médio: o PIBID de letras	NEITZEL, A. A.; PAREJA, C. J. M.; HOCHMANN, S.	2013
B2	ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME	Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas	RAUSCH, R. B.; RANTZ, M. J.	2013
	Calidoscópico	Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa	MATEUS, E.; KADRI, M. S. el.; GAFFURI, P.	2014
	Comunicações	O programa institucional de iniciação à docência e a formação de professores de biologia: desafios e perspectivas para a educação inclusiva	SANTOS, P. F.; GOMES, C.	2014
	Diálogos (Maringá. Online),	História, ensino e aprendizagem: a experiência do PIBID de história da universidade estadual de maringá/pr	PRIORI, A.; BRUNELO, L.; PAIXÃO, L. A.	2012
	Educação em Perspectiva	Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes	AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. G. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F.	2013
	Educação: teoria e prática	Formação de professores de física: problematizando ações governamentais	GARCIA, N. M. D.; HIGA, I.	2012
	Revista Eletrônica Pesquiseduca	Trocas de saberes proporcionada pelo programa institucional de bolsa de iniciação a docência: contribuições para a formação das bolsistas	NEVES, E. do R.; HERNECK, H. R.	2012
	Revista Cocar	Formação de professores: algumas significações do PIBID como política pública	GONZATTI, S. E. M.; VITÓRIA, M. I. C.	2013
	Revista Cocar	PIBID: uma política de formação docente inovadora?	FARIAS, I. M. S. de.; ROCHA, C. C. T.	2012
	Revista Cocar	O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na uepa: reflexões iniciais	ARAÚJO, J. P. de.	2013
	Revista Cocar	A prática compreensiva na formação docente em sociologia: uma experiência a partir do programa institucional de bolsas de iniciação a docência	ALMEIDA, R. de O.; GONÇALVES, D. N.	2012
	Letras, Santa Maria	Ser professor de língua portuguesa na complexidade: resistências e avanços	SANTOS, L. de F. STELLA, P.	2012
	Revista NUPEM	PIBID-pedagogia: oportunidade de formação e aprendizagem profissional	BILHALVA, A. R. B.; FRISON; L. M. B.	2013
	Trabalho & Educação	Políticas públicas para a formação de professores: desafios atuais	CAMPOS, F. A. C.; SOUZA JÚNIOR, H. P.	2011

Quadro 2 – Artigos encontrados na revisão de literatura sobre o PIBID

Fonte: Informações coletadas pelos autores

A partir da análise das publicações observa-se que o PIBID foi discutido academicamente a partir de 2010, o que se justifica pelo ano de lançamento do primeiro edital, 2007, e o ano de institucionalização do PIBID nas universidades, 2009.

A partir da leitura e análise os artigos selecionados foram agrupados em categorias elaboradas de acordo com as diferentes formas de escrita e abordagens sobre o PIBID. Primeiramente, foram identificadas duas grandes categorias de publicações: relatos de experiências e artigos de pesquisa. O que caracteriza um relato de experiência é a tendência a uma apresentação narrativa da experiência sem preocupação com teorização ou análise crítica em torno do assunto, por exemplo, a descrição de oficinas. Percebeu-se que a maioria das publicações tende a se constituir em relatos de experiências, o que corrobora às informações obtidas por Gatti *et al.* (2014). Estudos mais aprofundados, em artigos de pesquisa, relatam as experiências e vão além do puro relato sendo capazes de constituir argumentação teórica que permita uma análise reflexiva sobre o processo de iniciação à docência, apontam asserções de conhecimento para a área de pesquisa, e as narrativas superam a mera descrição factual.

Essa primeira categorização apesar de indicar a natureza dos trabalhos produzidos e sua relação ainda incipiente com abordagens de pesquisa, não explicita o que efetivamente tem sido produzido sobre o PIBID. Dessa forma, foi necessária uma análise mais aprofundada e criteriosa sobre o conteúdo dos artigos publicados.

A análise do conteúdo, segundo Bardin (2011), foi utilizada nessa etapa de tratamento dos dados. O trabalho envolveu a pré-análise dos documentos, a categorização das informações selecionadas e o reagrupamento dessas informações em novas categorias mais abrangentes. Buscou-se diferenciar, classificar e reagrupar os elementos de cada um dos artigos e do conjunto deles fazendo emergir categorias mais inclusivas. A seguir as categorias serão apresentadas e discutidas.

2.2.1 Apresentação e Discussão dos Dados

Uma categoria formada a partir dos trabalhos está relacionada à **ANÁLISE ESTRUTURAL DOS PROJETOS PIBID**, sejam eles projetos institucionais (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014; ARAÚJO, 2013) ou de distintos subprojetos (ALMEIDA;

GONÇALVES, 2012) Nessas análises os autores caracterizam os projetos discutindo formação profissional, relação com a escola e desenvolvimento do programa. Alguns indicam aspectos relevantes das relações escola-universidade, reforçando a importância do PIBID na formação docente (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014). Outros como Priori, Brunelo e Paixão (2012) caracterizam o Projeto e as escolas onde o PIBID é desenvolvido.

A análise dos artigos de Beja e Rezende (2014) e Rausch e Frantz (2013) revelou que a **IDENTIDADE DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL** são relevantes para os trabalhos sobre a iniciação à docência. Os trabalhos identificados discutem como o PIBID se estabelece como elemento do processo de constituição da identidade docente dos bolsistas (BEJA; REZENDE, 2014). A contribuição do PIBID para a formação de professores, a partir da ótica dos bolsistas também está contemplada (RAUSCH; FRANTZ, 2013). Os trabalhos utilizam categorias analíticas como: o desenvolvimento profissional docente, a valorização profissional docente, a formação do professor pesquisador, o desenvolvimento da reflexividade docente, a qualificação do ensino, a formação do professor leitor, o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e o trabalho colaborativo (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

O **PROCESSO FORMATIVO E O PAPEL DO PIBID** são analisados sobre diferentes perspectivas. Bergamaschi e Almeida (2013) discutem sobre as narrativas de memória dos bolsistas PIBID para compreendê-las como parte importante do processo formativo desses bolsistas. O texto relata a identificação das trajetórias (familiares e escolares) na escolha pela docência e a experiência do PIBID como “divisor de águas” na escolha pela docência. Rausch e Frantz (2013) tratam a contribuição do PIBID para a formação de professores, a partir da ótica dos bolsistas, considerando as seguintes categorias analíticas: a formação do professor pesquisador, o desenvolvimento da reflexividade docente, a qualificação do ensino, a formação do professor leitor, o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e o trabalho colaborativo. O processo formativo colaborativo entre os bolsistas de Iniciação à Docência (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2014) é tratado reforçando a importância das relações entre aprendizagem de bolsistas e as formas de organização dos contextos de prática de formação. Santos e Stella (2012) tratam as análises dos bolsistas PIBID sobre a produção textual de alunos da educação básica. O tratamento dos textos é realizado a partir da análise do discurso. As práticas de linguagem da educação básica são objeto de análise pelos bolsistas com objetivo de ressignificar o que foi aprendido na

licenciatura, buscando uma maior aproximação com a linguagem escolar que vise uma conduta pedagógica mais adequada dos futuros professores.

Uma categoria emergente do conteúdo dos trabalhos relaciona-se ao ***PAPÉL DO PIBID NO ESPAÇO DA UNIVERSIDADE***, buscando analisar os processos de iniciação à docência no espaço universitário, e a identificação das tendências dos estudos sobre formação de professores (CUNHA; ZANCHET, 2010) e também discute a contribuição do PIBID para a formação de professores sob o prisma da relação entre a Universidade e a educação básica (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

Outra categoria importante identifica a ***ESCOLA BÁSICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS***. Neves e Herneck (2012) analisam o PIBID a partir das contribuições dos supervisores (professores da educação básica) na formação dos bolsistas, sustentam teoricamente um conjunto de categorias analíticas sobre os diálogos estabelecidos entre os bolsistas-bolsistas, bolsistas-supervisores, bolsistas-coordenadores. Rausch e Frantz (2013) discutem a contribuição do PIBID para a formação de professores, a relação entre a Universidade e a educação básica.

Uma categoria formada a partir de um único artigo refere-se à ***FORMAÇÃO DE BOLSISTAS PIBID NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA*** (SANTOS; GOMES, 2014). As autoras apontam a importância do Programa como um espaço que possibilita o conhecimento histórico da realidade escolar bem como verifica a fragilidade dos conhecimentos específicos relativos à educação inclusiva tendo em vista os embasamentos legais, jurídicos e metodológicos, embora haja uma crescente demanda pela inclusão dessas temáticas na formação de professores.

INTERAÇÕES UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA se constitui como uma categoria devido as diferentes interações entre as entidades educacionais. Esta relação é analisada por Fabris e Oliveira (2013), que buscam entender o que os bolsistas aprendem sobre a docência por meio das interpretações dos bolsistas sobre as relações entre a Universidade (UNISINOS) e a escola básica.

O ***PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA*** emerge como uma categoria em virtude da sua importância em um contexto mais amplo sobre os atores envolvidos no PIBID. Gonzatti e Vitoria (2013) discutem as políticas públicas relativas à formação de professores no contexto sócio histórico, destacando as marcas dessa história no cenário atual da formação docente. As revisões elaboradas pelos autores indicam o pouco impacto real dessas pesquisas, no âmbito das instituições formadoras (GATTI, 2003; NÓVOA, 1999; 2011). A partir do estudo

realizado em uma Instituição formadora, os autores identificaram três grandes aspectos favorecidos pelo PIBID na formação dos licenciandos: inserção na prática, complemento da formação inicial, articulação de saberes de ordem cognitiva, psicológica e epistemológica (AMARAL, 2010) Farias e Rocha (2012) fazem uma análise teórica do PIBID como política pública de formação docente apontando para as necessidades de avaliação das experiências efetivadas pelo Programa e para o desenvolvimento do potencial do Programa em promover práticas emancipatórias. Garcia e Higa (2012) apresentam um estudo teórico que discute aspectos da formação de professores na atual conjuntura das políticas educacionais e refletem sobre os cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

Sobre outro viés Campos e Souza Junior (2011) fazem um levantamento histórico sobre a formação de professores no Brasil incluindo referenciais teóricos sobre políticas públicas para a educação.

Na categoria ***PIBID E OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO (ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO, DOCÊNCIA COMPARTILHADA)*** são incluídos trabalhos onde os autores fazem uma aproximação do PIBID com os Estágios Curriculares, às vezes de maneiras equivocadas. Jardimino (2014) realiza uma análise comparativa entre estágios curriculares e o PIBID. Os argumentos são construídos a partir da discussão da formação inicial no Programa e no estágio curricular, tecendo similaridades e antagonismos. A análise, no entanto, sob nosso ponto de vista apresenta equívocos por basear-se em práticas que parecem ser vividas pelo autor, mas que não correspondem aos argumentos teóricos das duas modalidades de formação. Bartz e Frison (2013) apresentam um estudo de caso de uma bolsista do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Incorpora na análise o conceito de autorregulação da aprendizagem, bem como outros conceitos do estudo teórico realizado. Utilizam o conceito de “docência compartilhada” o que parece indicar uma apropriação inadequada das características ou funções dos bolsistas PIBID na escola básica. Os autores concluem que o PIBID, vivenciado numa perspectiva de autorregulação, proporcionou a bolsista o aprofundamento teórico sobre autorregulação da aprendizagem e do campo de pesquisa e o conhecimento das bases legais dos anos iniciais da educação básica.

A designação do espaço institucional formativo constituído pelo PIBID que abrange as diferentes instituições de ensino, a escola de educação básica e a universidade formam a categoria: ***PIBID E A FORMAÇÃO DO TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO***

DOCENTE (ALMEIDA; GONÇALVES, 2012; NEVES; HERNECK, 2012; GONZATTI; VITÓRIA, 2013; SANTOS; GOMES, 2014; MATEUS; KADRI, 2014). No texto de Ambrosetti *et al.* (2013) observa-se uma preocupação em fazer um embasamento teórico onde se possa apoiar teoricamente o espaço composto pelo PIBID, ou seja, aproximando conceitualmente o PIBID do Terceiro Espaço de formação docentes. Já no texto de Felício *et al.* (2014) não há uma definição clara de Terceiro Espaço de formação docente, o PIBID é defendido como um espaço onde é possível transitar entre a escola de educação básica e a universidade no período de formação docente. De acordo com Zeichner (2010), os Terceiros Espaços podem ser uma possibilidade de formação profissional docente mais reflexiva, que veta a tradicional desconexão entre o saber acadêmico e o saber profissional, além de valorizar a integração harmônica entre os conhecimentos dos sujeitos da escola básica e os conhecimentos dos sujeitos da Universidade. Constitui-se a partir da parceria entre as instituições que devem oferecer Tempos e Espaços para os futuros docentes experimentarem durante a graduação o ato de licenciar nas escolas básicas.

2.3 MARCOS TEÓRICOS

O texto que apresenta a base teórica da pesquisa a seguir está dividido em duas partes: a primeira parte aborda os indicadores relativos à formação de professores, com ênfase na formação inicial, e a segunda parte aborda o desenvolvimento profissional como ferramenta no processo de formação inicial de professores.

A discussão está baseada em uma perspectiva mundial, com base na análise de dois documentos internacionais: a Associação Americana de Pesquisa em Educação - AERA, baseado na discussão de Zeichner (2009), e da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2012)*, baseado majoritariamente nas análises de Marcelo (2009), Maués (2011) e Tardif (2011b).

A análise dos documentos foi realizada conforme os contextos político, social e econômico de países desenvolvidos e que participam dessas organizações. Compreendendo que o Brasil, por ser um país com uma história de fortalecimento econômico, político e social recente, apresenta um quadro de necessidades e dificuldades ainda maior.

2.3.1 Formação Docente: desafios para a sociedade contemporânea

Em 2007, no âmbito da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe, celebrado em Buenos Aires, foi apresentado um documento de discussão sobre políticas educativas (BRASIL, 2001). Este documento afirmava que docentes são atores fundamentais para assegurar o direito à educação das populações e contribuir para a melhoria das políticas educativas da região.

O conteúdo dos documentos é reflexo da preocupação em nível internacional com os professores. A procura pela profissão tem caído e as pesquisas indicam que brevemente metade do quadro de professores estará aposentado. Os dados mostram que em média 25% dos professores do primário e 30% do secundário tem mais de 50 anos e, em alguns países, 40% do corpo docente está nessa situação. Um dos motivos da queda da procura pela profissão se deve à perda de status do professor que contribui para um sentimento de desvalorização que estes sentem. Além disso, a questão salarial também é um motivo da diminuição de pessoas escolhendo essa carreira profissional.

Segundo o documento da OCDE (2012), as decisões no âmbito da educação têm se resumido a resolver os problemas mais imediatos, esforçando-se para manter o *status quo* com mais eficácia, o que não acontece. Esse fato vem sendo designado como penúria de docentes e muitos dirigentes educacionais estão tomando medidas imediatas para o recrutamento de docentes abaixando o nível de exigência, designando pessoal não qualificado para ministrar determinadas disciplinas, aumentando o número de horas de trabalho dos professores e aumentando o número de alunos por turma.

Os imediatismos, chamados muitas vezes de soluções provisórias, estão muito presentes nas políticas de vários países, inclusive no Brasil, embora as novas políticas implementadas, como citado na Apresentação desta dissertação, sejam de valorização da educação com ênfase na valorização da formação de professores não podemos ainda observar os resultados alcançados pelas políticas implementadas no Brasil.

A OCDE (2012) sustenta que a educação desempenha um papel-chave para o crescimento econômico e a empregabilidade. Em função disso, ressalta a importância do professor para a qualidade do ensino. Ao estabelecer a relação entre educação e crescimento econômico, enfatiza que para isso ocorrer, há necessidade de atrair bons professores, cabendo ao governo desenvolver políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional

atraente; desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores; recrutar, selecionar e empregar bons profissionais.

Em paralelo com o estudo da OCDE (2012), e a prestigiada Associação Americana de Investigação Educacional AERA, tornou público o relatório, organizado por Cochran-Smith, M., & Fries, M. K. (2005), que tenta resumir os resultados da investigação que se tem feito em formação de professores, bem como propor políticas educativas que tenham em conta esses resultados. Estudiosos, segundo Zeichner (2009), afirmaram que em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola. Zeichner (2009) afirma que a aprendizagem dos alunos depende principalmente daquilo que os professores sabem e do que podem fazer. Portanto, é evidente que a qualidade do corpo docente é um fator determinante, quando um país aspira à excelência de seu sistema educacional. Os professores constituem o centro do sistema escolar, e as pesquisas mais diversas confirmaram que a qualidade dos professores interfere no desenvolvimento dos alunos.

Em contrapartida, a questão da formação tem um destaque nesse cenário de penúria e de pouca qualificação. No Brasil estudos indicam que existe um descaso com a formação inicial o que leva a uma desvalorização profissional. Os alunos da licenciatura são desprestigiados dentro das grandes universidades, havendo pouca preocupação em proporcionar aos estudantes as condições necessárias à otimização da formação específica para o exercício do magistério. Para Schnetzler e Aragão (2005) existe uma cultura entre os próprios professores formadores e em formação da prática do magistério como algo essencialmente simples.

Zeichner (2009) afirma que tem-se dado pouca atenção ao desenvolvimento dos aspectos evolutivos do processo de aprender a ensinar, desde a formação inicial à formação continuada. Nesse processo, a formação inicial assume um papel importante, ressaltando que não é substituível, como alguns grupos ou instituições tem sugerido. São críticas não isentas e refletem uma visão bastante limitada sobre a contribuição da formação inicial para o desempenho dos professores.

Weber (1996) afirma que a ausência de reconhecimento da importância social do professor é um obstáculo importante do processo de profissionalização docente e sua superação implica não apenas a definição de outros padrões de remuneração, mas também a delimitação de competências específicas ou seja, a institucionalização dos requisitos restritivos, deixando claro as competências que o professor deve possuir. Para Pérez (1988)

existe uma autopercepção negativa sobre o professor. O pouco valor que se dá à formação profissional dos professores nos cursos de licenciatura gera uma desmotivação/despreocupação em alterar suas concepções e, por conseguinte, a sua prática.

Uma das maneiras de tentar reverter essa imagem negativa do professor é implementando políticas para atrair as pessoas para a profissão docente. Uma política de atração dos profissionais docentes se refere à melhoria do *status* geral e da competitividade desses profissionais no mercado de trabalho. As medidas propostas são amplas e envolvem desde a valorização da profissão, por meio do reconhecimento público, de que eles são profissionais altamente qualificados e que desempenham um trabalho de mais alta importância. É recomendado que se utilizem os meios de comunicação, a mídia em geral para destacar a importância da profissão, salientando a sua complexidade, a utilidade para a sociedade, a criatividade, a autonomia, o trabalho com os jovens como sendo fatores altamente atrativos. (MAUÉS, 2011)

A formação inicial é colocada pela OCDE (2012) como uma das políticas fundamentais para garantir a qualidade do ensino. Segundo os documentos, ela deve ser flexível e reativa. No entanto, somente o diploma não é suficiente para garantir uma boa formação, ou seja, mesmo tendo feito a formação inicial, o futuro professor deverá se submeter a um processo de certificação. A política sugerida é que durante dois anos (este não é um prazo rígido) o candidato à docência possa se submeter a um período probatório, no qual será permanentemente avaliado e, se tiver êxito, poderá ser titular, obtendo a certificação específica.

A OCDE (2012) orienta a necessidade da elaboração de um perfil claro da profissão durante o processo de formação inicial, indicando com clareza o que esses docentes devem conhecer e saber fazer. É fundamental orientar como deve se constituir a formação inicial e continuada. É destacado que o perfil deve refletir um amplo leque de competências que os professores devem possuir para serem eficazes na escola de hoje. Os conhecimentos específicos das matérias, os conteúdos, as competências pedagógicas, a capacidade de lidar com alunos muito diferentes, de trabalhar em equipe, são elementos essenciais que devem constituir o perfil desejado.

As tarefas que hoje são exigidas desse profissional, segundo a OCDE (2012) ampliaram-se consideravelmente, devendo o professor ser responsável por classes multiculturais, pela avaliação e aconselhamento de cada aluno, pela integração dos alunos com necessidades especiais, pelo ensino do civismo, pelas competências sociais, pelo

aconselhamento aos pais, pelo trabalho em equipe, pela sua formação continuada, além das clássicas atribuições inerentes à função. As mudanças também atingem a escola. Em relação a esta, o professor tem que estar preparado para trabalhar e planejar em equipe, aplicar instrumentos de avaliação externa, saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação, participar de projetos de cooperação internacional, além de participar da gestão e das tomadas de decisão. Mas as funções não terminam aí, também o professor deve estar preparado para trabalhar com os pais e a comunidade.

Devido ao excesso de exigências, os professores que participaram da pesquisa realizada pela OCDE (2012), se manifestaram em relação à sobrecarga de trabalho, às condições nas quais este ocorre, o que vem ocasionando estresse que tem uma grande influência sobre os resultados dos trabalhos. Também os países reconhecem que não tem meios para recompensar os melhores professores⁷.

É necessário medidas que levem em conta o tempo de profissão, tais como um plano de carreira, as responsabilidades inerentes ao trabalho, a interação com os alunos, o clima da escola, a relação com o diretor do estabelecimento e as possibilidades de aperfeiçoamento e crescimento profissional. As condições de trabalho têm sido citadas no documento da OCDE (2012), como um dos fatores importantes para o desempenho docente e mais uma vez isso é reforçado como uma política que deve ser desenvolvida no intuito de garantir a permanência do docente no emprego.

A preocupação com os docentes em início de carreira também se traduz em uma política de permanência, ou seja, na medida em que esses se sentem apoiados ao ingressarem na profissão, têm maiores chances de se integrarem e permanecerem ativos. As demandas já citadas anteriormente fazem com que os professores iniciantes abandonem o seu cargo, já que se sentem impotentes diante de tantas atribuições dadas a ele.

Esses indicativos internacionais em grande parte são também os problemas nacionais que parecem ser atacados, mesmo que fracamente pelo PIBID.

⁷ Os documentos analisados são reconhecidos na América do Norte e Europa, países que apresentam um sistema educacional melhor que do Brasil. Embora eles sigam uma orientação mercadológica, onde o lucro é colocado sempre em primeiro lugar, acredito que as referências sejam válidas, já que estamos inseridos nessa realidade. Isso não quer dizer que concorde com esse posicionamento, mas é necessário utilizá-lo para compreendermos como as políticas educacionais estão sendo pensadas hoje.

2.3.2 O Desenvolvimento Profissional Como Ferramenta No Processo de Formação Inicial de Professores

O reconhecimento do papel central do professor na educação, ressaltada nos documentos internacionais, indica uma nova orientação das políticas educacionais de valorização da profissão docente, não só em termos de remuneração, reconhecimento ou *status*, mas a valorização da profissão através da formação inicial qualificada.

Considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, resgata-se o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação em uma abordagem que vá além da formação específica, que envolva o desenvolvimento pessoal, profissional, político e organizacional da profissão docente.

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que deve ser contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais por meio de experiências de diferentes índoles, sejam elas formais ou informais.

Desenvolvimento profissional para Villegas – Reimers (2003) refere-se ao crescimento e experiência que um professor adquire ao longo da sua carreira, aperfeiçoando sua prática. Esse processo é amplo e abarca experiências formais e informais. Podemos citar alguns tipos de experiências formais, como a participação em grupos de formação continuada, em reuniões pedagógicas, em seminários e congressos da área, leituras de livros e artigos acadêmicos. As experiências informais são a realização de atividades que não possuem cunho acadêmico, mas que auxiliam o docente a desenvolver estratégias e aprimorar suas competências, como assistir filmes, documentários, leituras de jornais e revistas, entre outros.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional segundo a autora, pode ser entendido como um crescimento que acontece a partir da busca por aperfeiçoamento profissional do professor.

Ser um bom professor pressupõe um longo processo de desenvolvimento. Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios. Para Tardif (2011b) os 15 anos de escola básica, inseridos dentro do espaço de trabalho, influenciam os estudantes de licenciatura e influenciam na configuração de um sistema de crenças sobre a profissão docente, influenciando as interpretações sobre suas

experiências na formação inicial. As crenças, algumas vezes, estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas crenças.

Na formação de professores tem-se dado especial atenção à análise das crenças que os professores em formação trazem quando iniciam o seu percurso profissional. As crenças são entendidas como premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. As crenças influenciam a forma como os professores aprendem e influenciam os processos de mudança que os professores possam ser iniciados.

O processo de desenvolvimento profissional busca provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores, já que o professor é considerado como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

A mudança nos conhecimentos e crenças provoca, por sua vez, uma alteração nas práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos.

A formação inicial tem sido sujeita a múltiplas investigações e estudos (COCHRAN-SMITH; FRIES, 2001). Nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, sobre a capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas apontam para a organização burocratizada das instituições, com uma separação entre teoria e prática com o excesso de fragmentação do conhecimento ensinado, com um vínculo tênue com as escolas. Essas fragilidades têm gerado a proposição da redução no tempo da formação inicial específica e uma maior atenção ao período de inserção dos licenciandos no ambiente de trabalho dos professores.

Therrien (1995) salienta que ainda persiste uma dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolvem os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor, que só é possível ser construído com a presença do licenciando no ambiente de trabalho – a escola. O licenciando, com os

saberes específicos adquiridos durante a graduação, inserido na escola, possui uma destreza maior em compreender a concepção do desenvolvimento profissional, pois estará amparado por formadores de professores, que darão o suporte necessário para um maior entendimento e maior segurança de todas as suas atribuições.

Para Therrien (1995), esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com as condições e complexidade das situações.

Tardif (2011b) afirma que:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2011b, p. 36).

Os Saberes Profissionais ou pedagógicos são os saberes difundidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber, para as Ciências Humanas e para as Ciências da Educação. Os Saberes Disciplinares são os que correspondem aos diversos campos do conhecimento, que se integram hoje nas Instituições de Ensino Superior, sob a forma de disciplinas. Eles emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Tais saberes são considerados saberes sociais, definidos e selecionados pela instituição e vão além, ou seja, são outros, diferentes daqueles ligados aos saberes profissionais (Ciências da Educação e pedagógicos). “Os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das Faculdades de Educação e dos cursos de formação de professores.” (TARDIF, 2011b, p. 38).

Os Saberes Curriculares são saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais (disciplinares) por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita. Apresentam-se concretamente por meio de programas escolares que os docentes devem conhecer e aprender a aplicar.

Os Saberes Experienciais são saberes específicos que os professores desenvolvem baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio; são saberes que emergem da experiência e são por ela validados. Pode-se identificá-los como saberes da experiência ou saberes práticos. Os Saberes Experienciais tem origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso reafirma a noção indicada anteriormente, que esse sujeito, aluno-professor, é historicamente situado, tem uma trajetória de vida, de saberes, que precisam ser considerados em sua formação. A isso soma-se um componente ético e emocional do saber profissional do professor, como relatado por Tardif (2011b), que o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial do docente.

Considerando as ideias acima, podemos destacar a possibilidade de que na prática pedagógica do professor iniciante apareçam alguns aspectos como a rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação por dificuldade em aplicá-los no ambiente escolar, a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica; a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura escolar e como estas se apresentam no contexto do trabalho, podendo ser consideradas como parâmetros para sua própria prática. As análises de Tardif (2011b) enfatizam o quanto o professor aprende a partir da prática, embora reconheça que os cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, ainda não favorecem a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar.

Nesse sentido, as conclusões do relatório da OCDE (2012) afirmam que as etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais interrelacionados, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente.

Conclui-se que a articulação da teoria com a prática pode contribuir na formação do professor de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica. Portanto para facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes, devemos compreender o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento.

Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação

continuada dos professores. O desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

Embora o PIBID seja voltado à formação inicial ele dá oportunidade para que todos os envolvidos, licenciandos, supervisores e coordenadores busquem seu desenvolvimento profissional.

3 METODOLOGIA DO ESTUDO

A metodologia de pesquisa utilizada para a análise do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFRGS e sua Contribuição na Formação Inicial de Professores* é qualitativa. Esta permite realizar um estudo do fenômeno em seu ambiente real a partir da complexidade de seus aspectos, onde o contexto e os fatores intervenientes importam e permitem a geração de teorias a partir da prática.

Para Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Encontra-se em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao fenômeno no mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias e as gravações. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa sobre o mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas conferem a eles.

A metodologia qualitativa utilizada na pesquisa sobre o PIBID na formação dos licenciandos é justificada, pois parte dela é feita no ambiente real, envolvendo fenômenos complexos: a educação, a formação docente, a interação, a participação, o envolvimento dos alunos de licenciatura (nosso foco do estudo), bem como, de todos envolvidos no PIBID, na escola e na universidade.

3.1 ESTUDO DE CASO

Como método de coleta e seleção de dados será usado o método estudo de caso, pois ele possibilita que a análise seja construída a partir de um fenômeno em seu meio natural, com muitas fontes de evidência, podendo-se empregar diversas técnicas de coletas de dados.

Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular, que nesta pesquisa é analisar as contribuições do PIBID fomentado pelo Governo Federal, no processo de formação inicial de professores, na UFRGS. Como o objetivo de fundamentar a escolha por esta metodologia, o Quadro 3 organiza as características fundamentais dos estudos de caso e do particular que será trabalhando nesta dissertação.

CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO DE CASO (Lüdke e André, 1986)	CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA SOBRE O PIBID
Visa à descoberta	Pretende identificar as contribuições que o programa traz à formação inicial
Enfatiza a ‘interpretação em contexto’	A pesquisa dá importância e valoriza o contexto do ambiente real de análise, a fim de buscar fidedignas interpretações dos dados.
Busca retratar a realidade de forma completa e profunda	Esta investigação tenta retratar a realidade de forma profunda e completa, “olhando” para as inúmeras variáveis envolvidas no PIBID.
Variedade de fontes de informação	São utilizadas neste trabalho diferentes fontes: Editais CAPES, questionários, observações, atas de reuniões, informações coletadas em seminários, dados e registros do fluxo administrativo do Programa, relatórios e documentos diversos.
Representa os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.	Na pesquisa, embora o foco seja o professor em formação, existem pontos de vistas diferentes na situação social da escola e da universidade.

Quadro 3 – Comparação entre características de um estudo de caso e as características da pesquisa sobre o PIBID

Fonte: Produção da autora

Percebemos que essas características apontam para um estudo que se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos. Conhecer o contexto em que um fato acontece é fundamental para que seja possível sua compreensão. Os fatores externos também podem ajudar na apreensão e interpretação da problemática estudada. A preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema como um todo.

O método estudo de caso pode ser dividido em três momentos: a fase exploratória de delimitação do estudo e coleta de dados a análise, dos dados e a escrita do documento final. (BARDIN, 2011)

A fase inicial constitui a preparação do terreno de pesquisa. É o momento de definir mais precisamente o objeto de especificação dos pontos críticos e das questões que serão levantadas; do contato com o campo e com os sujeitos envolvidos; de selecionar as fontes que servirão para coleta de dados. Esse começo, que busca delimitar o estudo não tem a intenção de predeterminar nenhum posicionamento, pelo contrário, o interesse é de explicitar, reformular ou até mesmo abandonar alguma questão inicial. Essas premissas são importantes, pois não podemos nos fechar na pesquisa, buscando apenas a resposta a uma pergunta preliminar. A pesquisa, às vezes, traz respostas a perguntas que não haviam sido feitas, mas precisamos estar atentos às inúmeras respostas formadas.

O momento inicial foi de conhecimento e apropriação da estrutura de funcionamento do PIBID. O meu trabalho como colaboradora do PIBID–UFRGS, no início do Programa, ajudou a clarificar pontos críticos e questões a serem levantadas. O contato com o campo e com os sujeitos envolvidos permitiu vivenciar situações junto ao Programa, possibilitando um entrosamento significativo. A participação em reuniões, eventos, seminários foi decisiva na fase exploratória da investigação, pois pude conhecer e me relacionar com muitos dos integrantes do PIBID–UFRGS.

Após essa fase inicial foi possível delimitar o problema a ser estudado: *analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, na formação inicial dos estudantes de licenciatura da UFRGS*, e a orientação dos instrumentos de análises.

Assim, foi utilizada uma variedade de fontes para coleta de dados em vários momentos da pesquisa e em situações diversas.

O tratamento desses dados envolveu diferentes métodos, técnicas e abordagens.

A análise documental, relativa a documentos oficiais, como Editais – CAPES, leis e decretos permitiu identificar o contexto político-educacional que o Brasil estava passando durante o processo de formulação e implementação do PIBID. Os documentos analisados estão organizados no Quadro 4.

CATEGORIA	DOCUMENTO
Documentos CAPES	Detalhamento dos subprojetos (Licenciatura) Detalhamento do Projeto Institucional Apresentação Pibid 2007 Edital CAPES/Pibid 2007 Decreto nº 7.219, de 24/06/2010 Apresentação Pibid 2009 Relatório de Gestão – 2011-2014
Legislação	Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano Nacional de Educação (2001-2010) Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), (2014)
Documentos UFRGS	Edital 2007, edital 2009, projeto institucional subprojeto física subprojeto química subprojeto matemática subprojeto biologia subprojeto letras/artes subprojetosóciohistóricas RELATÓRIO DE ATIVIDADES UFRGS subprojeto física subprojeto química

subprojeto matemática
subprojeto biologia
subprojeto letras/artes

Quadro 4 – Documentos analisados

Fonte: Produção da autora

Um questionário (ANEXO A) foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica de pesquisas que analisaram a eficácia de Programas instituídos nas Universidades envolvendo alunos da graduação (BRIDI, 2004; BRIDI, 2009; CAMINI, 2009; MASSI, 2010; PIRES, 2008; RAFFEL, 2007). Este questionário possui questões de identificação, mapeamento social e questões específicas relacionadas à permanência dos graduandos no PIBID–UFRGS.

O questionário composto por 66 questões foi enviado por correio eletrônico, em setembro de 2011 para todos os 260 bolsistas e ex-bolsistas do PIBID–UFRGS dos editais 2007 e 2009, e ficou disponível para preenchimento até novembro de 2011. Dos 260 bolsistas e ex-bolsistas, 37 responderam ao questionário, o que representa cerca de 14,2% dos envolvidos no Programa. Cabe esclarecer que 18 mensagens de correio eletrônico retornaram, isso significa que 242 participantes foram efetivamente informados sobre o questionário. Assim a porcentagem dos informantes que responderam o instrumento foi de 15,3%.

Os dados do questionário foram tratados utilizando a metodologia de análise de conteúdo, com base em Bardin (2011). Para a autora, o método da análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta, favorecendo a pesquisa na busca da identificação de como o PIBID–UFRGS auxilia na formação inicial de professores.

A análise do questionário envolveu três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento de dados (BARDIN, 2011). A pré-análise é realizada pelas leituras flutuantes dos questionários e permitiu a formação das primeiras categorias do questionário (BRIDI, 2004; 2009; CAMINI, 2009; MASSI, 2010; PIRES, 2008; RAFFEL, 2007).

A exploração do material baseou-se na organização manuscrita das respostas, questão por questão, em um bloco de notas e criação de um arquivo *Excel* para que fosse possível trabalhar com os dados impressos. Embora esse trabalho pareça muito artesanal e cansativo foi de extrema importância, pois permitiu uma exploração cuidadosa dos dados e a consolidação/ materialização das categorias identificadas durante a pré-análise. Outro procedimento utilizado para a definição das categorias foi a leitura das mesmas e agrupamento das respostas similares/congruentes, com o objetivo de sintetizar as informações que envolveram respostas discursivas.

Na terceira fase de análise do questionário, foi realizada a exploração dos dados aliado a fundamentação teórica com o intuito de realizar as considerações e conclusões da pesquisa. Na próxima seção as informações obtidas ao longo da pesquisa serão cotejadas com os dados obtidos na análise do questionário.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção tem como objetivo analisar as informações coletadas na pesquisa. As fontes, como já mencionado anteriormente, são diversas e envolveram a análise dos editais, observações de reuniões, participação em seminários, análise do fluxo administrativo, relatórios institucionais e de subprojetos e análise do questionário.

Iniciaremos a apresentação das respostas fornecidas pelos 37 participantes desta pesquisa. As análises estão divididas em 8 categorias: perfil dos licenciandos, permanência no programa, benefícios e expectativas do PIBID na visão dos informantes, dificuldades e decepções no PIBID, importância e constituição de perfil para a docência, características das relações interpessoais, avaliação geral do Programa e outros comentários.

4.1 PERFIL DOS LICENCIANDOS – BOLSISTAS E EX-BOLSISTAS

O perfil dos informantes relacionado ao sexo aponta que 62% são do sexo feminino e 38% são do sexo masculino. No estudo de Gatti *et al.* (2014) 67,5% dos informantes são do sexo feminino e 32,5% do sexo masculino. A prevalência de mulheres nas licenciaturas, nesta pesquisa e nos estudos de Gatti *et al.* (2014), é validada a partir das informações dos dados nacionais, que conferem uma maior procura nas licenciaturas (GATTI *et al.*, 2014).

Apesar de haver uma grande dispersão na faixa etária dos informantes (19 a 46 anos), observa-se que a maioria, aproximadamente 73%, encontra-se na faixa etária apropriada para a realização do curso de Licenciatura, entre 21 a 24 anos de idade.

O edital de seleção de bolsista determinava os critérios mínimos para o ingresso dos candidatos, por isso, 68% dos informantes ingressaram na universidade a partir do ano de 2008 e, dessa maneira, já possuíam o pré-requisito estabelecido de ter frequentado no mínimo o segundo semestre do curso de licenciatura correspondente.

Quanto à profissão dos pais a predominância de profissionais com nível superior completo ficou em 27% para as mães e 18,9% para os pais. Os dados do Censo 2011 confirmam a maior proporção média para formação superior entre as mães, com 8,9% e para os pais de 7,2% (BRASIL, 2011).

No que se refere ao ingresso no curso, do universo de informantes (Nt= 37) 7 ingressaram na UFRGS com ênfase em bacharelado e depois trocaram para licenciatura.

Percebe-se que houve um movimento de troca de ênfase, o que pode ser um indício do início do processo de valorização da Licenciatura, apesar de não dispormos de evidências definitivas para sustentar essa afirmação. Sabemos que existe uma clara hierarquia de *status* entre os cursos de licenciatura e bacharelado. Segundo Libâneo (2003) o bacharelado possui uma cultura universitária enraizada, institucionalizada por professores e funcionários. Essa cultura acadêmica determina a desvalorização das Licenciaturas, cria no campo acadêmico da pesquisa um comportamento próprio que a Licenciatura não compartilha. Os dados revelam que no curso de Física houve 4 trocas, 2 trocas foram identificadas na Filosofia e 1 no curso de Letras.

4.2 PERMANÊNCIA NO PROGRAMA

Entende-se que a renovação da bolsa PIBID–UFRGS foi feita pelos bolsistas que queriam continuar no Programa. Dos 37 informantes, 20 pretendiam renovar a bolsa, 15 não pretendiam⁸ renovar e 2 informantes não responderam.

A partir dos 20 informantes que pretendiam renovar a bolsa, foi possível obter 31 respostas justificando tal renovação, conforme mostra o gráfico 6. A análise das respostas e sua categorização indicam que majoritariamente os estudantes referem-se a motivos relacionados ao processo de profissionalização docente propiciado pelo PIBID, 5 informantes relacionaram a sua continuidade no Programa com os aspectos financeiros, vinculados ao pagamento da bolsa. Podemos afirmar que para esses informantes possuir uma renda é fundamental para dar continuidade aos estudos.

Por outro lado, as adjetivações positivas anunciadas pelos informantes, com “*gostar de dar aula*” e “*gostar do programa*”, indicam uma satisfação pessoal com o PIBID, mesmo que eles não sejam capazes ainda de relacionar academicamente os motivos que os fazem prosseguir no Programa.

⁸ O questionário foi aplicado em setembro de 2011, com os bolsistas do Edital de 2007 e Edital 2009, por isso o uso do tempo verbal pretérito perfeito do indicativo.

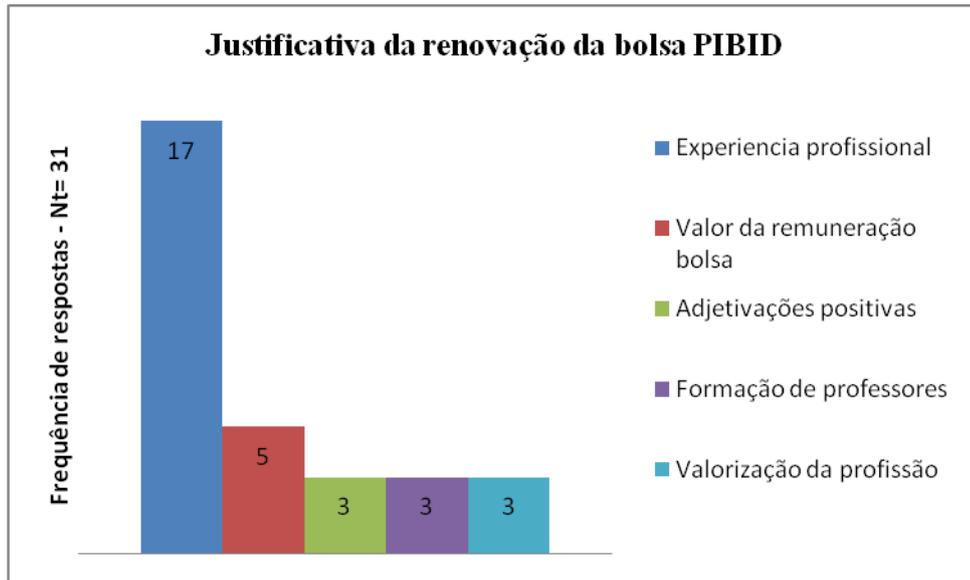


Gráfico 6 – Justificativa de pretender renovar a bolsa PIBID–UFRGS
 Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Dos 15 bolsistas que não pretendiam renovar a bolsa, 10 informaram que iriam colar grau no final de 2011 e 5 não pretendiam continuar no Programa por motivos relacionados ao: desejo de usufruir de outra categoria de bolsa oferecida pela UFRGS (N=3), por estar impedido de renovar a bolsa devido a necessidade de realização de suas atividades de estágio curricular, cuja carga horária seria incompatível com as atividades da bolsa (N=1), conforme mostra o gráfico 7. Apenas 1 bolsista vinculou sua saída do Programa com aspectos relacionados às dificuldades da docência: “desgaste da profissão, desvalorização do professor e da escola pública”. Esse informante, após a saída do Programa, deve ter repensado a escolha pela docência durante o curso de licenciatura buscando outros rumos profissionais. Esse caso indica que o Programa foi determinante para o informante perceber, a partir da vivência da docência, que essa escolha não foi apropriada, pois o informante não precisou esperar pelos estágios de docência, no último ano do curso, para perceber que não quer seguir na licenciatura.

Alguns pesquisadores podem considerar a partir da não continuidade no Programa que o PIBID é desestimulante para a docência. No entanto, acreditamos que o percentual de 3% de desistência é muito pequeno se comparado com os dados do Censo 2011, que aponta um índice de desistência das licenciaturas em torno de 20% (BRASIL, 2011). No cenário nacional, algumas das razões apontadas pelo elevado índice de desistência estão relacionadas ao descaso dos governantes com a educação básica e com a profissão docente, a falta de

perspectiva profissional, o preconceito com as licenciaturas presente no ambiente universitário, a desintegração entre o conhecimento específico e os fins da educação básica presente nos currículos, entre outras razões (FONSECA, 2014). O baixo índice de evasão no PIBID pode indicar uma perspectiva de valorização e reconhecimento profissional dentro e fora da universidade.

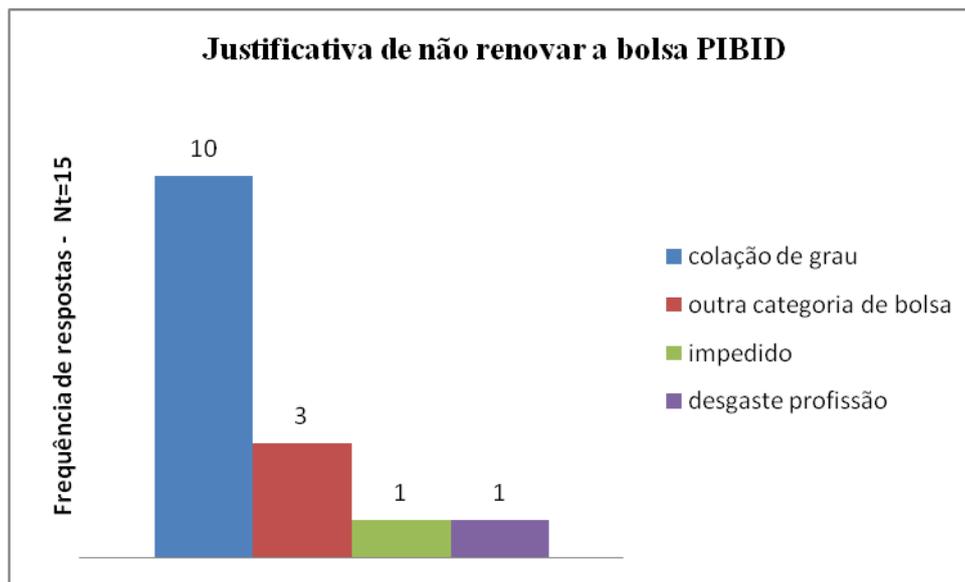


Gráfico 7 – Motivo de não pretender renovar a bolsa PIBID–UFRGS
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

4.2.1 Análise do Fluxo de Saídas do PIBID–UFRGS

Quando se analisa o fluxo do vínculo dos estudantes ao PIBID observa-se que dos 37 informantes, 16 se desligaram do PIBID em alguma oportunidade, 19 permaneceram no Programa sem interrupções e 2 não responderam a essa questão do questionário.

Os 16 que em algum momento se desligaram do Programa, apresentam diferentes justificativas para esse desligamento. Sete informam que o desligamento estava relacionado ao final do edital/2007, 3 saíram devido à conclusão de curso, 2 buscavam novas experiências e 4 informaram outros motivos como contratação temporária de professor da rede estadual de ensino, licença maternidade, realização de estágio obrigatório e oportunidade de bolsa de pesquisa, conforme apresentado no gráfico 8 a seguir:

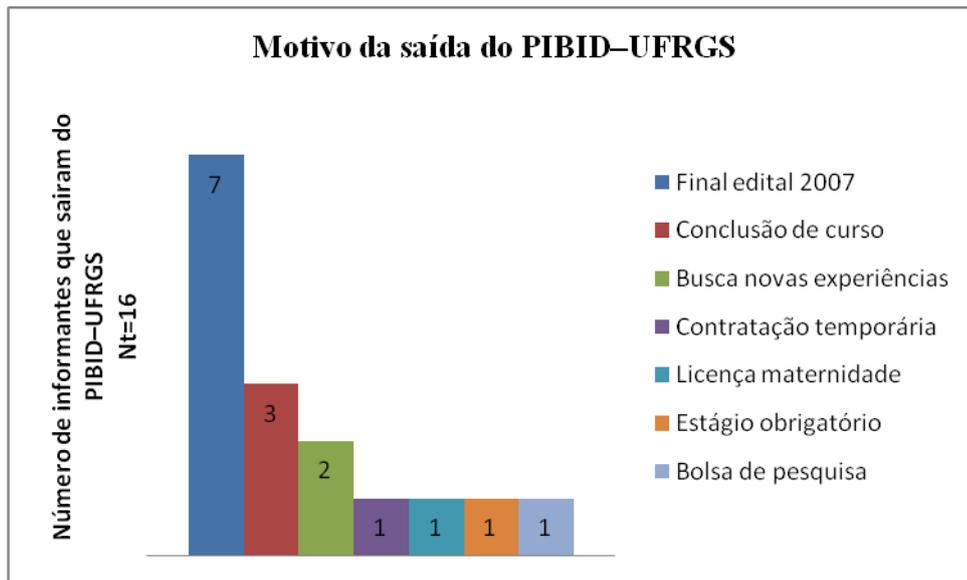


Gráfico 8 – Motivo da saída do PIBID–UFRGS

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Essas informações colocam em destaque as dificuldades impostas pela não continuidade do Programa e pelas interrupções causadas pelos editais descontínuos. Esse problema foi identificado e o Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010, buscou superá-lo com a institucionalização e consolidação do Programa, dando continuidade ao Programa a partir da inserção do PIBID na agenda de políticas públicas educacionais. Segundo o Relatório de Gestão da CAPES (BRASIL, 2011), a proposta é que o PIBID, a exemplo do PIBIC que valorizou a ciência nas universidades, valorize a formação de professores, tornando-se uma política de Estado.

Pode ser verificado que dos informantes que saíram do Programa, 25% buscavam outras experiências ou outra possibilidade de bolsa, mas não temos elementos suficientes para afirmar que o PIBID tenha influenciado positiva ou negativamente para a saída do Programa.

4.2.2 Análise de Retorno ao PIBID–UFRGS

Dos informantes que se desligaram do Programa apenas 31% retornaram com a abertura do edital-2009. Esses bolsistas manifestaram suas motivações para o retorno ao Programa relacionando-os a: a nova oportunidade propiciada pela abertura de um novo edital; a experiência prévia que já haviam adquirido; a “eficiência na licenciatura em aplicar o que se aprende” e a convicção de não desejar uma bolsa de Iniciação Científica.

4.3 BENEFÍCIOS E EXPECTATIVAS RELACIONADAS AO PIBID–UFRGS

As expectativas que os informantes tinham sobre o PIBID foram bastante diversificadas. Dessa forma, as respostas foram organizadas em 8 categorias que estão apresentadas no gráfico 9 abaixo:



Gráfico 9 – Expectativas sobre o Programa

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

As categorias conhecer o ambiente escolar, experiência docente e identidade docente tiveram a maior frequência de respostas. É natural que elas sejam as mais contempladas, pois envolvem o conhecimento prático da profissão. A categoria mais citada foi conhecer o ambiente escolar. É uma situação peculiar, pois todos os informantes conhecem o ambiente escolar do ponto de vista de aluno, segundo Tardif (2011b), vivemos 15 anos na escola, mas a expectativa desses informantes é conhecer o ambiente escolar a partir do olhar do professor. A segunda categoria caracteriza as atribuições do papel do professor dentro desse espaço escolar

e a terceira refere-se à formação da identidade de professor, que envolve conhecer o espaço onde é realizado o seu trabalho e como esse trabalho é realizado, entre outras características.

Observando a categoria de melhor aproveitamento das atividades pedagógicas – UFRGS, surgem indícios de que alguns dos informantes, por estarem mais avançados nas disciplinas que envolvem a docência no curso de licenciatura, conseguem articular o campo teórico e prático da docência, enquanto outros possuem um olhar mais pragmático para o trabalho do PIBID na escola.

Na categoria outros, os informantes parecem distantes da realidade do Programa e da docência expressando que as expectativas “não eram muito grandes” e “não sabia o que esperar”.

Para 19 informantes as expectativas estão sendo atendidas e as justificativas estão apresentadas no Gráfico 10:

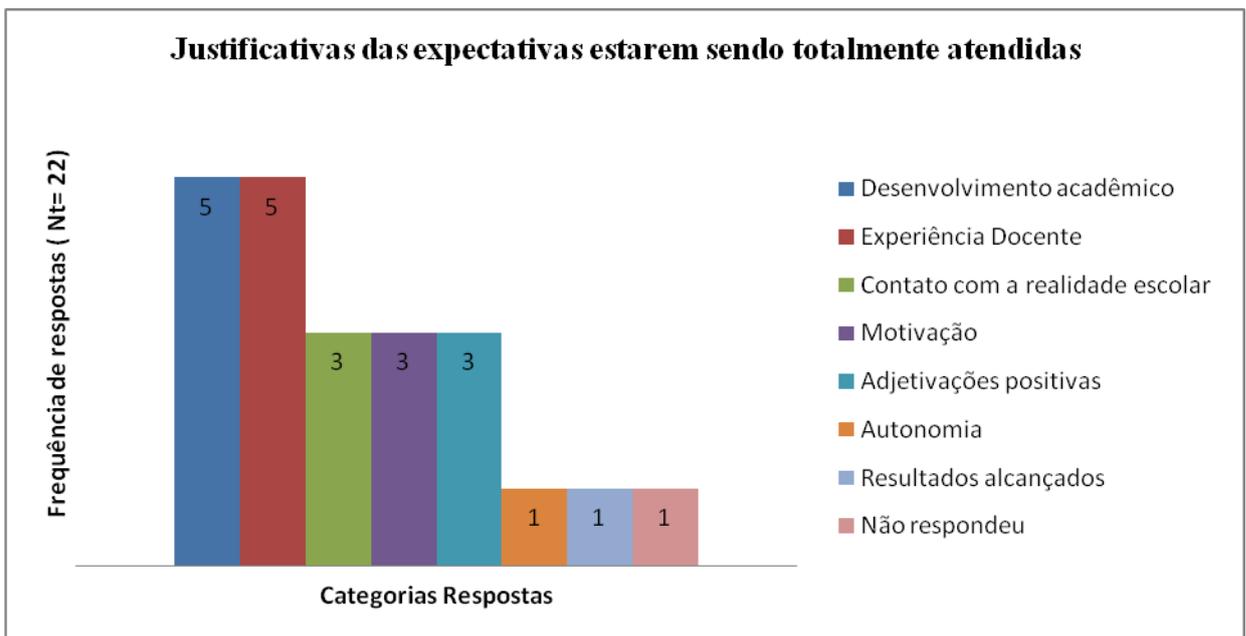


Gráfico 10 – Justificativas das expectativas estarem sendo totalmente atendidas

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

A categoria desenvolvimento acadêmico se refere aos conteúdos teóricos pedagógicos e aos conteúdos específicos, aliados à prática docente. Esse tipo de categoria faz com que as disciplinas pedagógicas tornem-se concretas e aplicadas, não sendo apenas teorias de um mundo desconhecido dos alunos da licenciatura. A experiência docente é uma categoria frequente, pois ela aparece sempre entre as mais citadas. Cada vez fica mais claro

que é imprescindível que os alunos de licenciatura necessitam estar inseridos na escola para se apropriarem das demandas do trabalho do professor. Tardif (2011b) afirma que a experiência docente é fundamental na construção dos saberes dos professores. Esses saberes são construídos no processo histórico da formação do profissional, dessa forma é no cotidiano que os saberes são ressignificados, surgindo os saberes experienciais que só podem ser aprendidos e refletidos em contato com o espaço escolar e com todos os atores envolvidos, pois para o referido autor, os saberes dos professores devem ser compreendidos

[...] em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2011b, p. 17).

As categorias motivação e adjetivações positivas são provenientes de informantes que estão totalmente satisfeitos com o Programa e que expressam uma satisfação geral não objetivada em conceitos e argumentos teóricos ou não apresentam o nível de maturidade conceitual para conseguir nomear os aspectos do Programa.

Por outro lado, para 41% dos informantes as expectativas colocadas sobre o PIBID estão sendo parcialmente atendidas. As categorias do Gráfico 11 informam as justificativas dos respondentes para suas expectativas não estarem sendo completamente atendidas.

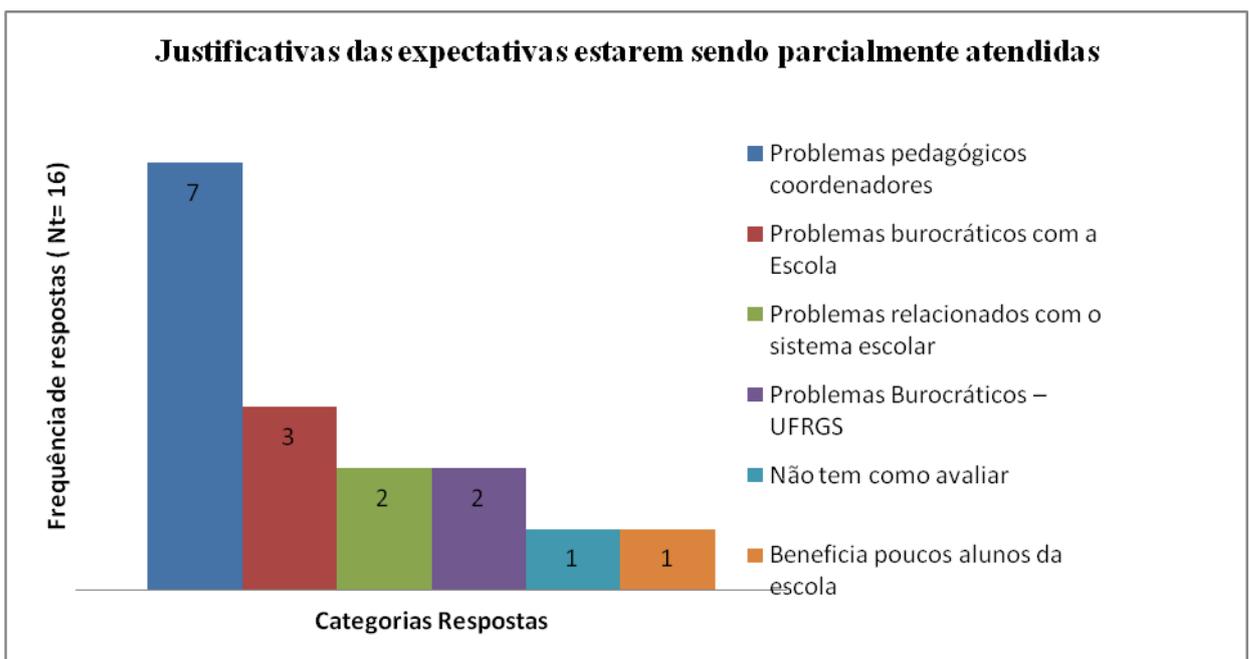


Gráfico 11 – Justificativa das expectativas estarem sendo parcialmente atendidas
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

As justificativas apresentadas mostram problemas que foram enfrentados pelos informantes. Apenas 5% dos informantes relataram que as expectativas não estão sendo atendidas. A justificativa apresentada é a falta de frequência dos alunos nas oficinas, segundo os informantes, os alunos só participam das oficinas quando há o fornecimento de lanche. Por um lado parece que o fornecimento do lanche é uma condição indispensável para que os alunos possam permanecer na escola em turno inverso. Isso está diretamente vinculado às condições socioeconômicas do entorno das escolas participantes do PIBID. Por outro lado, as próprias escolas não se mobilizam para buscar o apoio da SEDUC e/ou a própria Secretaria não disponibilizou recursos e apoio à realização das atividades. Em ambos os casos é necessário que os envolvidos no Programa reflitam sobre as condições sociais e políticas da realização das atividades do Programa nas escolas.

4.3.1 Relevância e Benefícios Profissionais Gerados pelo PIBID

Houve unanimidade entre os informantes quanto aos benefícios gerados pelo PIBID–UFRGS. Para compreendermos melhor as justificativas, foram criadas 5 categorias de respostas, que são : experiência docente, desenvolvimento profissional, conhecimento específico, oportunidade financeira e carga horária flexível, conforme o gráfico 12.

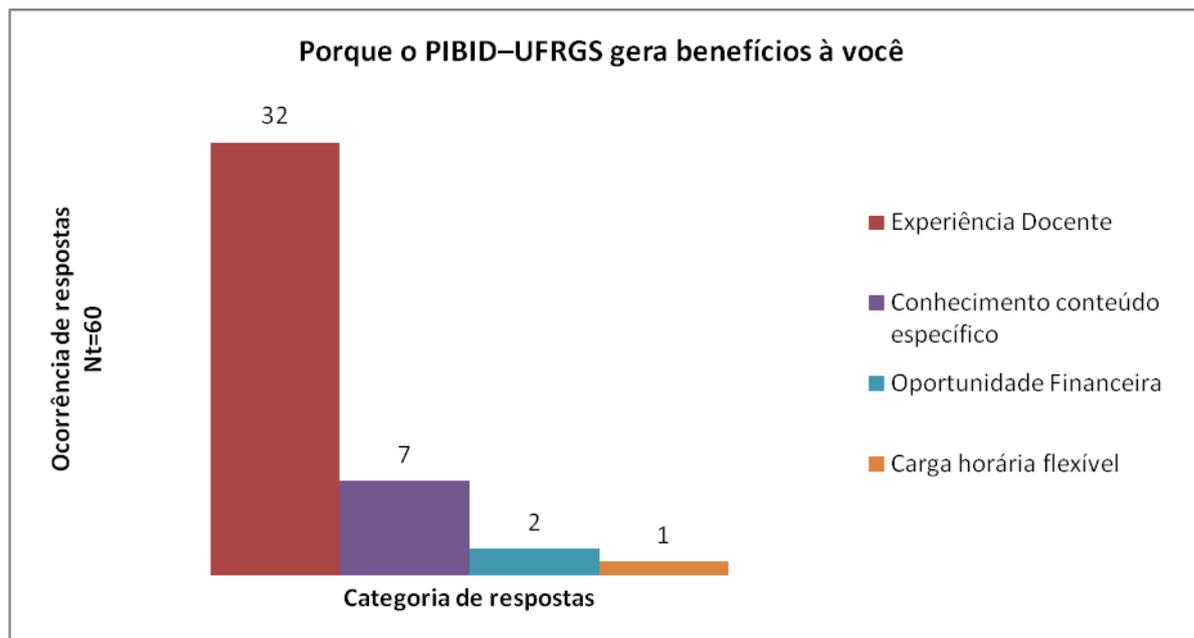


Gráfico 12 – Porque o PIBID–UFRGS gera benefícios a você?

Fonte: Questionário elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

As categorias experiência docente e desenvolvimento profissional corresponderam juntas a 83% das respostas, o que nos leva a afirmar que o PIBID–UFRGS tem beneficiado os informantes a conhecerem e vivenciarem situações reais da sua futura profissão.

Quanto à relevância do PIBID na formação docente, os informantes reconhecem a importância do PIBID como mostra o Gráfico 13.

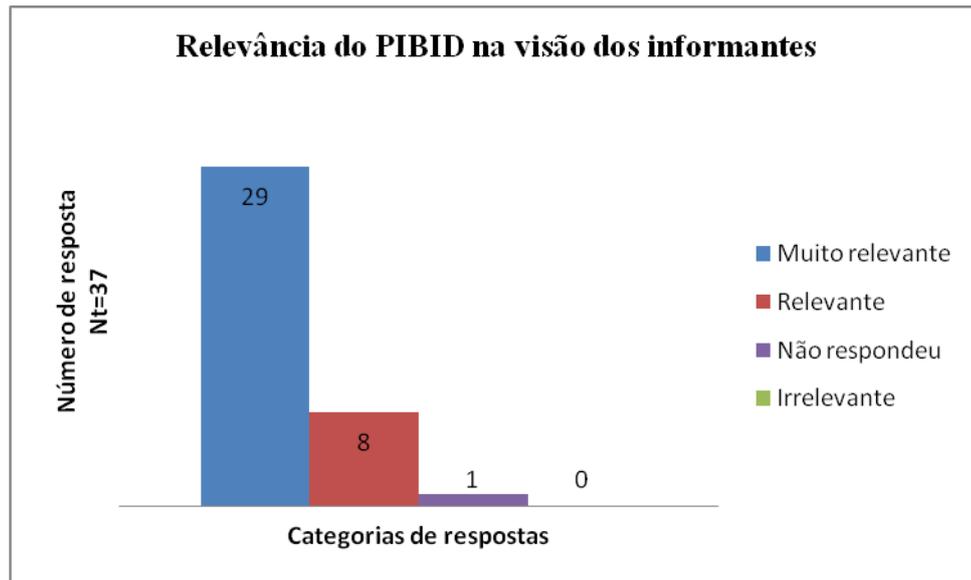


Gráfico 13 – Relevância do PIBID na visão dos informantes
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Quando perguntado aos informantes se o PIBID traz benefícios profissionais, 36 informantes afirmaram que sim e um informante não respondeu. As justificativas foram organizadas em categorias que compõem o gráfico 14.

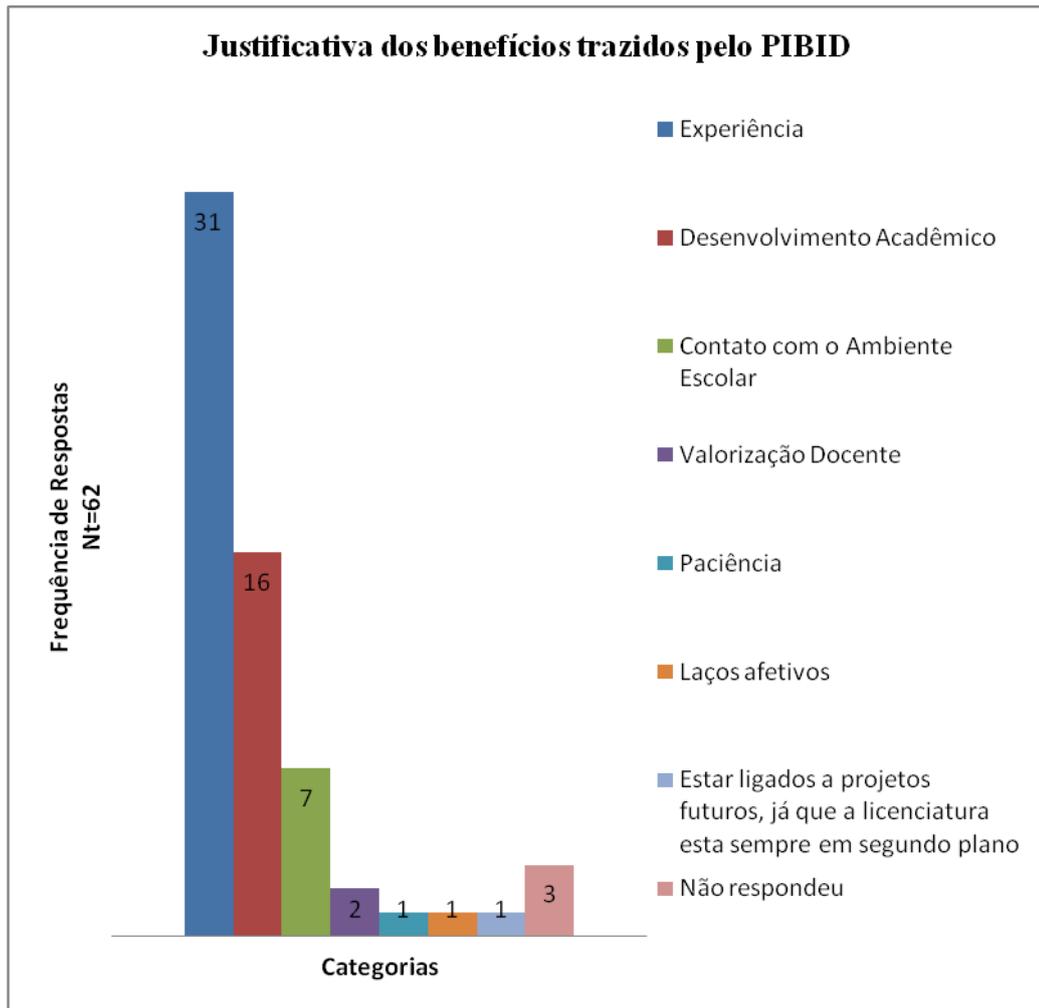


Gráfico 14 – Justificativas dos benefícios trazidos pelo PIBID.
 Fonte: Questionário elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Dentre os benefícios profissionais a experiência docente, o desenvolvimento acadêmico e o contato com o ambiente escolar lideraram a ocorrência de respostas, o que indica que estes são elementos oferecidos pelo Programa e contribuem na formação inicial de professores. Outro benefício profissional que o PIBID traz é a valorização docente. Pesquisas apontam que a licenciatura sofre uma desvalorização se comparada ao bacharelado (TERRIEN 2002; PASSOS; DEL PINO, 2014; FONSECA, 2014) e o PIBID, como um Programa vinculado ao Governo Federal, auxilia na valorização dos profissionais envolvidos.

4.4 DIFICULDADES E DECEPÇÕES

Dos 37 informantes 62% afirmaram não ter vivenciado decepções no PIBID, 2 informantes não responderam e 12 apontaram decepções. Esses 12 informantes forneceram 20 justificativas para as suas decepções.

As justificativas apresentadas no gráfico 15, foram organizadas em 8 categorias. A categoria problemas com a realidade escolar (N=5) indica que os informantes não conhecem o funcionamento e a realidade dos alunos e da escola e dos alunos onde estão atuando, alegando falta de organização da escola e falta de interesse dos alunos da escola básica.

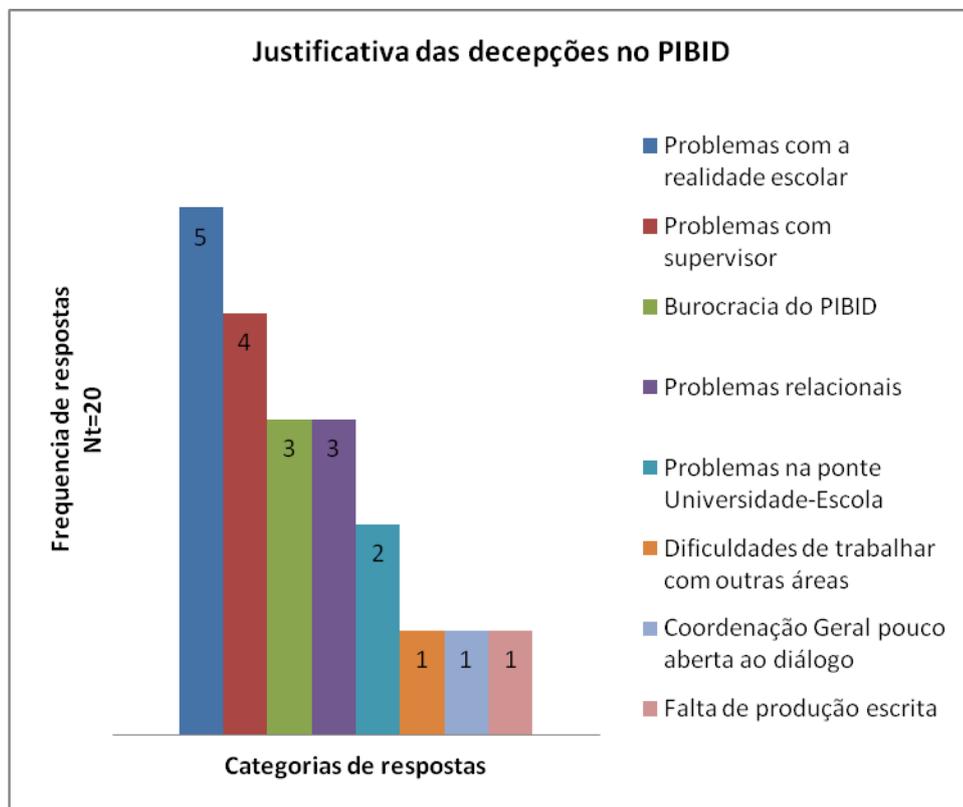


Gráfico 15 – Justificativas decepções no PIBID
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

A categoria de problemas com o supervisor (N=4) contém argumentos que indicam o descomprometimento de alguns supervisores com o Programa, com relatos de “o descaso do supervisor traumatizou”, “o supervisor nos abandonou em sala de aula”. Embora não tenhamos elementos suficientes para justificar a ação dos supervisores, estudos indicam que muitos professores sofrem com doenças relacionadas ao excesso de trabalho como, por exemplo, a síndrome de *burnout*, que são caracterizadas pela despersonalização (sentimento

de indiferença), reduzida realização profissional (sentimento de insuficiência e fracasso profissional) e exaustão emocional (sentimento de esgotamento tanto físico como mental, sentimento de não dispor de energia para qualquer tipo de atividade) (REIS, 2006). Esses problemas estão relacionados à baixa remuneração, excesso de trabalho e falta de reconhecimento e valorização profissional.

A categoria dos problemas relacionais apontados (N=3) envolve a relação entre os próprios licenciandos com “incompatibilidade de personalidade”. Este problema vivenciado na profissão docente, onde é necessário aprender a conviver e trabalhar com colegas de profissão que possuem personalidade e pontos de vista diferentes. A categoria de problemas na relação universidade-escola (N=2) evidencia o distanciamento das instituições formadoras, sendo este um dos objetivos a serem vencidos pelo PIBID, de aproximar os espaços e os atores da formação docente. A categoria da burocracia do PIBID (N=3) aponta problemas com dificuldades de utilização da verba de custeio e atraso nos pagamentos das bolsas. A categoria dificuldades de trabalhar com outras áreas (N=1) pode indicar que o informante entende que é difícil realizar trabalhos entre diferentes áreas, mas não temos elementos suficientes para afirmar qual a visão do informante sobre esse tipo de trabalho. As categorias coordenação geral pouco aberta ao diálogo (N=1) e falta de produção escrita (N=1) parecem ser casos particulares de alguns dos informantes.

Quando perguntado se haviam encontrado dificuldades, dos 37 informantes, 23 não apresentaram e 12 não apresentaram dificuldades vivenciadas no PIBID; 2 informantes não responderam a pergunta.

As justificativas/motivos apresentadas pelos informantes sobre as dificuldades encontradas (N=15) estão agrupadas em seis categorias, conforme mostra o gráfico 16.

A categoria problemas com os alunos (N=6) relaciona-se às dificuldades dos informantes em manter a disciplina, despertar interesse e lidar com alunos que possuem diferentes estilos de aprendizagem. A categoria de problemas com a escola envolve a burocracia e a disponibilidade da equipe diretiva em receber, apoiar e auxiliar os bolsistas na escola. A categoria deslocamento e horários apontam dificuldades em cumprir os horários entre as atividades da universidade e as atividades do PIBID devido à distância entre a escola e a universidade. As categorias coordenação geral fechada e coordenador de área referem-se a problemas específicos que acabaram gerando dificuldade de comunicação enfrentada pelos informantes e coordenadores. A categoria dificuldade de trabalhar em grupo e áreas diferentes

(N=1) é uma categoria recorrente, é que mostra que trabalhos interdisciplinares geram dificuldades e decepções nos informantes.

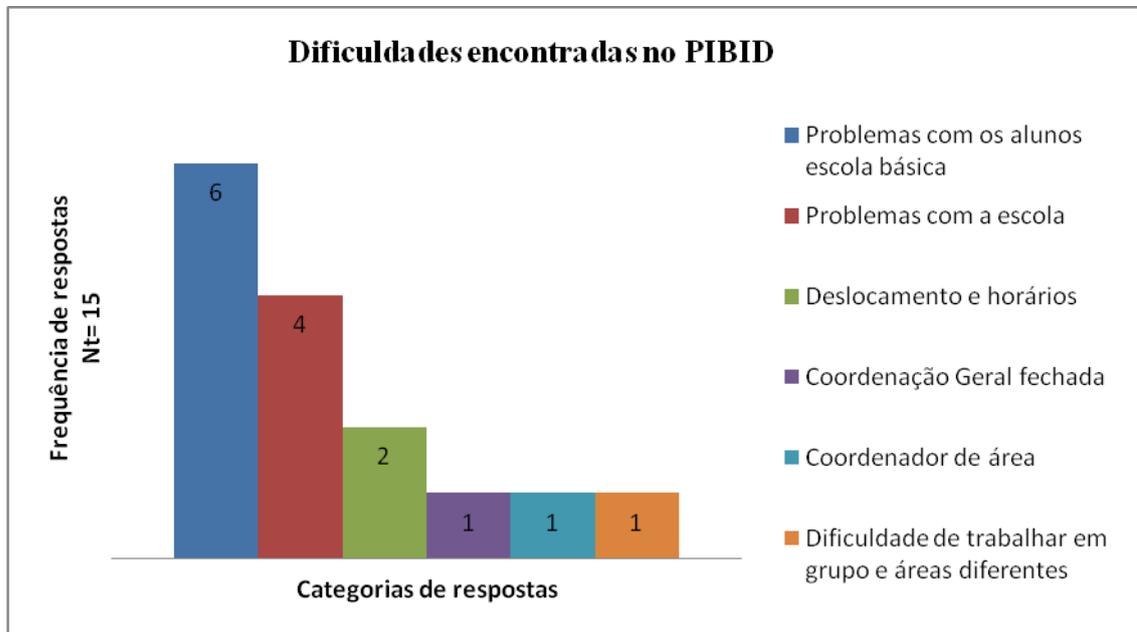


Gráfico 16 – Dificuldades encontradas no PIBID
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

4.5 IMPORTÂNCIA E CONSTITUIÇÃO DE PERFIL PARA A DOCÊNCIA

Os aspectos mais importantes da iniciação à docência na visão dos informantes estão organizados em oito categorias (Nt=43) apontadas no gráfico 17.

O contato com o ambiente escolar (N=12) é a categoria mais citada. Para os informantes, conhecer a realidade da escola básica na posição de professor é fundamental para a sua formação. A categoria experiência (N=9), voltada para a formação docente, indica que o Programa, para os informantes, possui elementos que fornecem condições para se adquirir experiência docente. O desenvolvimento profissional (N=4) está relacionado com os processos de aprendizagem contínuo que o Programa oferece, tais como aprender a dialogar em grande grupo, a fazer um bom planejamento, a respeitar a diversidade de alunos e colegas permitindo que o informante tenha autonomia sobre suas atividades e que seja capaz de refletir e ressignificar a sua conduta no contexto escolar. A categoria de desenvolvimento acadêmico (N=4) mostra a evolução de alguns informantes em contemplar a formação teórica aliada às práticas exercidas no Programa.

Dessa forma, o PIBID, mesmo sendo um programa de iniciação à docência, possui condições de aprofundar e interrelacionar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos. A categoria de identidade docente (N=2) indica que o programa permite que os informantes criem uma identidade com a profissão, fortalecendo a escolha pela carreira docente. A categoria orientação com o supervisor (N=2) aponta a importância da atuação do professor supervisor no processo de formação inicial do informante. As categorias receptividade dos alunos (N=2) e construção de laços afetivos (N=2) torna evidente que a criação de vínculos afetivos é importante para o processo de formação inicial dos informantes que acontecem dentro da escola.

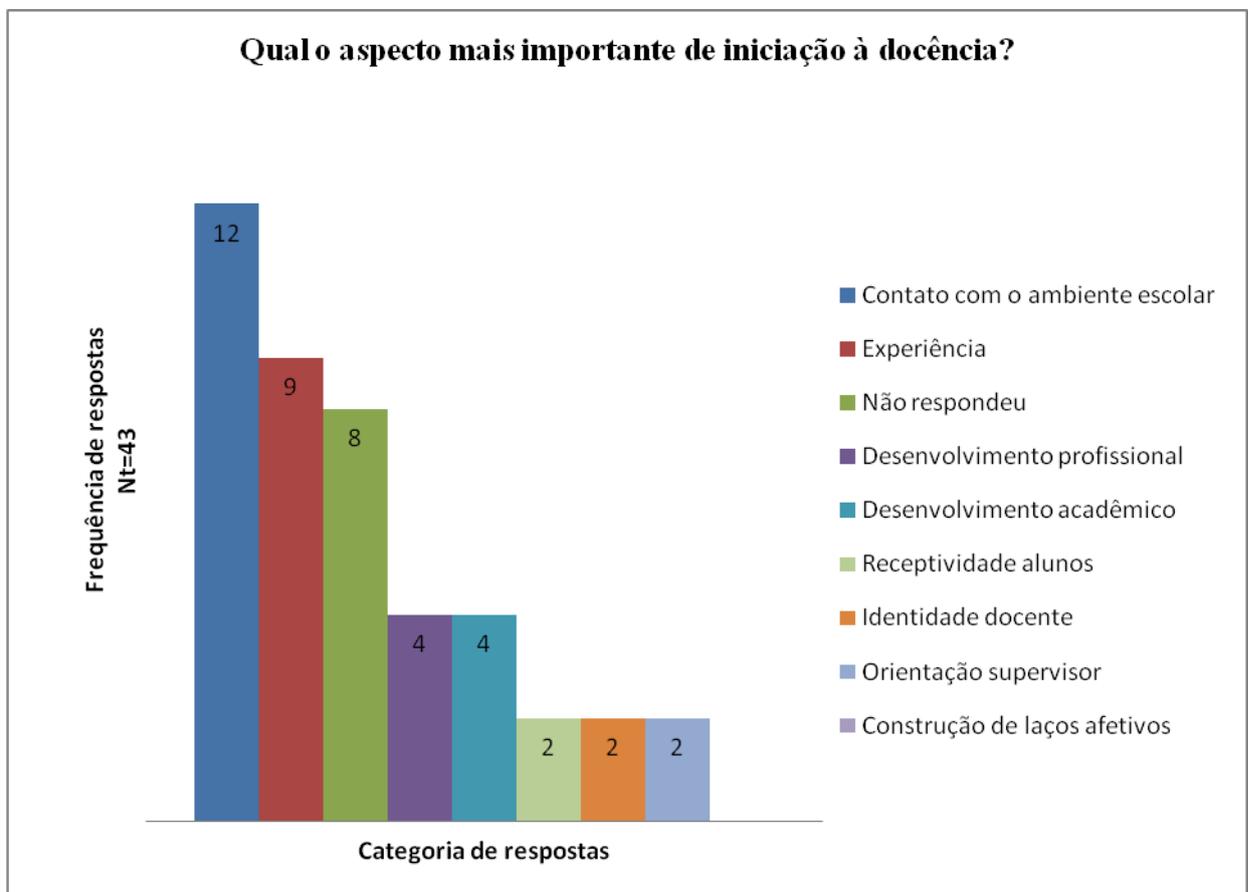


Gráfico 17 – Qual o aspecto mais importante de iniciação à docência?

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Quando questionados sobre a continuidade da docência após a colação de grau, 36 informantes (Nt=37) pretendem continuar na profissão e um informante não respondeu a pergunta. As justificativas (Nt=40) apresentadas no gráfico 18 foram organizadas em 6 categorias.

A categoria de identificação com a profissão (N=27) teve a maior incidência de resposta o que pode ser um indicativo de que o PIBID possibilita que os licenciandos conheçam a realidade da vivência profissional. Embora exista dificuldades e decepções que

foram relatadas anteriormente, elas não foram determinantes para que o licenciando desista da profissão, mas permite refletir sobre os problemas enfrentados, auxiliando na formação da sua identidade docente e no desenvolvimento profissional do futuro professor. A categoria de compartilhar e receber conhecimento (N=2) indica que os licenciandos percebem que os alunos não são “tabulas rasas”, eles possuem conhecimentos que precisam ser valorizados e considerados pelo professor para que a horizontalidade da relação professor-aluno seja construída. A categoria contribuir para uma sociedade melhor (N=1) mostra que o informante acredita que a educação pode contribuir para melhorar a nossa sociedade, o que nos leva a pensar que esse futuro professor além de conhecer os saberes disciplinares, curriculares, experienciais e da formação profissional, conforme aponta Tardif (2011b), precisa saber a tomar decisões com uma maior consciência das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2010). A categoria formada pela afirmação de que o licenciando pretende continuar na carreira, “mas não eternamente, pois ela é sacrificante e mal remunerada” (N=1) reforça um sentimento de desvalorização e falta de reconhecimento profissional vivenciado pelo informante.

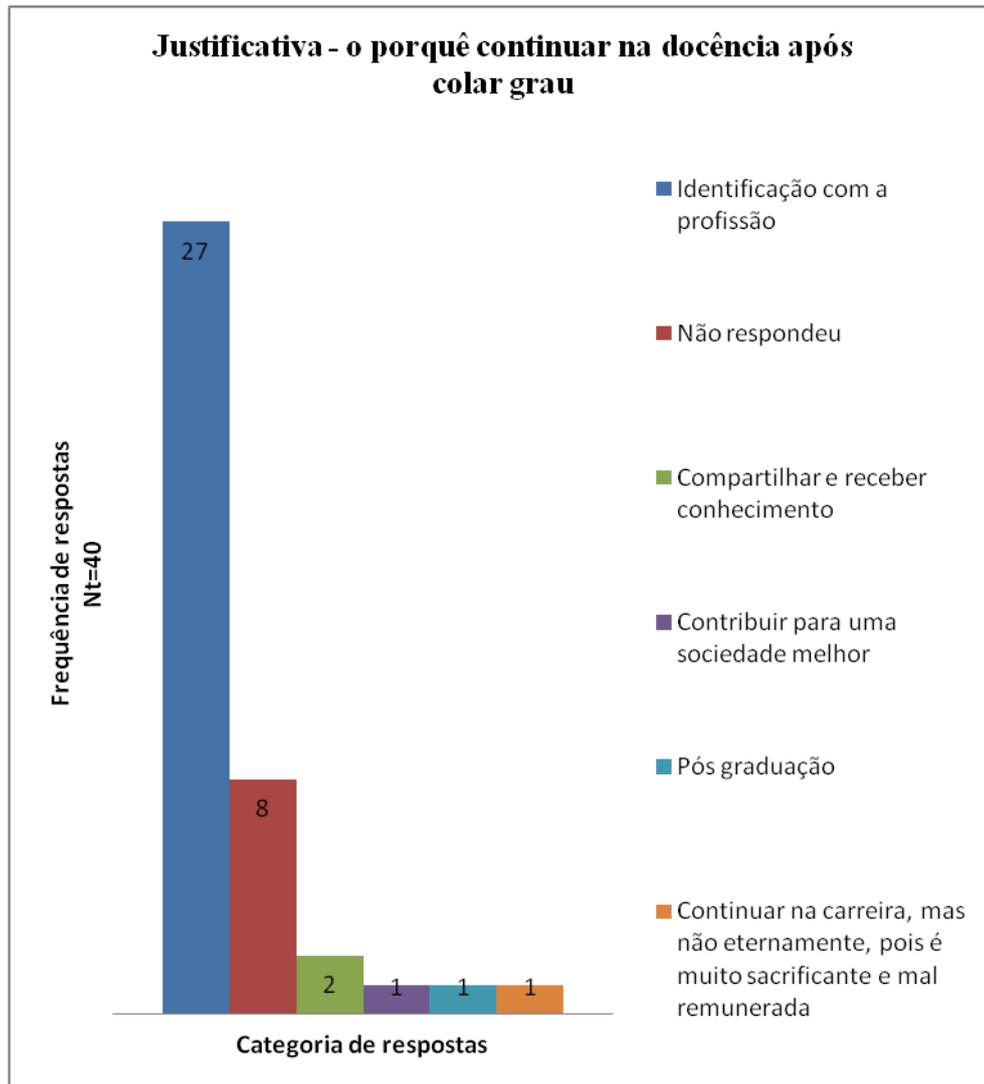


Gráfico 18 – Justificativa - o porquê continuar na docência após colar grau
 Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

Analisando a pergunta sobre a pretensão em realizar uma pós-graduação, dos 37 informantes, 30 pretendem realizar uma pós-graduação, 5 informantes não responderam e 2 indicaram que não pretendem fazer uma pós-graduação.

Entende-se que quem faz uma pós-graduação tem como foco a maior qualificação profissional. Por um lado, indica a perspectiva de permanência na docência, mas pode, por outro lado, nos levar a pensar que essa qualificação tem como objetivo a realização de concursos públicos para o ingresso no Ensino Superior. A qualificação seria uma forma para “fugir” da educação básica já que esta é pouco valorizada, além de sobrecarregar o professor com a demanda de trabalho. Entretanto, esse argumento não pode ser sustentado a partir dos dados, pois os informantes não foram solicitados a justificar a pergunta.

Os conhecimentos e/ou habilidades desenvolvidos no Programa estão organizados em 7 categorias, conforme pode ser observado no gráfico 19.

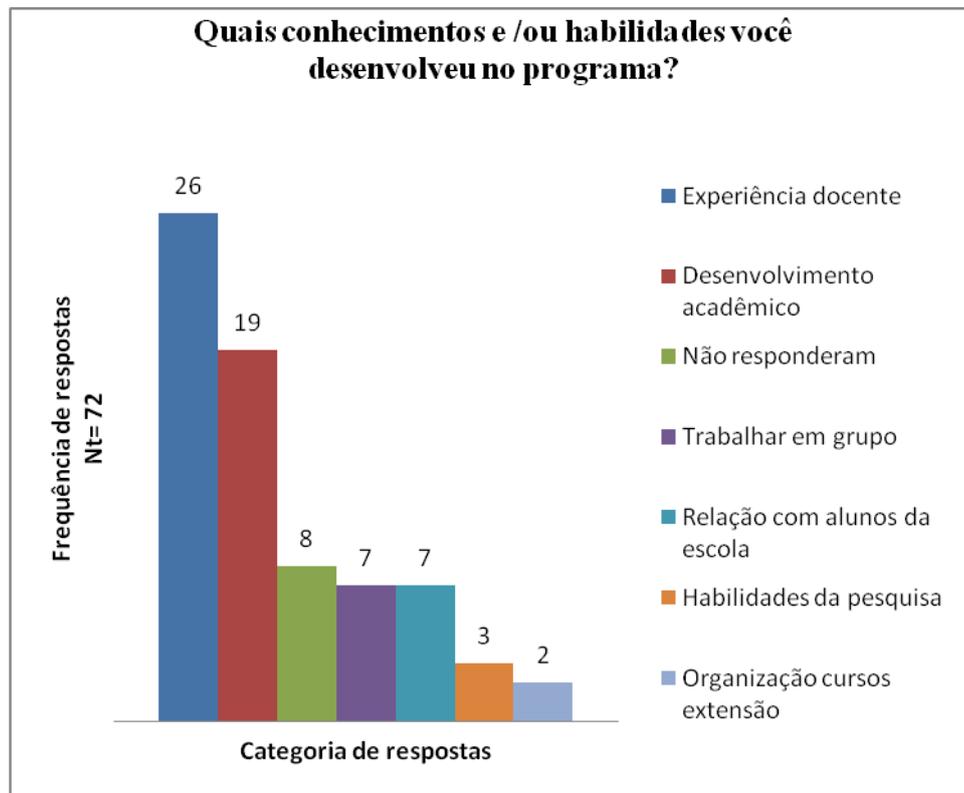


Gráfico 19 – Quais conhecimentos e /ou habilidades você desenvolveu no programa?
 Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

A categoria experiência docente (N=26) aparece mais uma vez em evidência, o que reitera a importância da inserção dos informantes nas atividades profissionais durante a sua formação. A categoria de desenvolvimento acadêmico (N=19) também colocada em evidência indica a importância da experiência docente articulada com o conhecimento teórico do curso de formação inicial, possibilitando a ressignificação e interlocução de ambas as categorias e indicando a indissociabilidade entre teoria e prática na formação inicial de professores, característica pouco comum, indicam os autores Cochran-Smith e Fries(2001).

A categoria trabalhar em grupo (N=7) indica um aspecto do desenvolvimento profissional importante na carreira do professor, pois aprender a trabalhar em grupo não é uma tarefa simples e as demandas educacionais no Brasil apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNe pelo Exame Nacional do Ensino Médio– ENEM, por exemplo, requerem que o professor possua competências e habilidades para realizar um trabalho coletivo. A categoria de relações com alunos da escola (N=7) aponta a importância conferida pelo informante em conseguir “conviver e se comunicar” reforçando os aspectos afetivos das relações entre professor-aluno. A categoria habilidade para a pesquisa (N=3) traz elementos

importantes na análise do PIBID, pois embora o Programa seja de iniciação à docência, alguns informantes estão desenvolvendo no Programa a habilidade para a pesquisa, reforçando a ideia da indissociabilidade do ensino e da pesquisa como elemento necessário ao seu desenvolvimento profissional (LUDKE, 1995; ZEICHNER, 1998). A categoria Organização de cursos de extensão (N=2) mostra o interesse e/ou disponibilidade de alguns informantes em ampliar seus conhecimentos e habilidades envolvendo-se em atividades que não sejam exclusivas dos participantes do Programa.

As informações coletadas sobre os objetivos do Programa foram distribuídas em 6 categorias, conforme apresentado no gráfico 20. As categorias experiência antes da formação (N=5), valorização da profissão (N=4), melhorias da escola básica (N=3), aproximar o licenciando da escola (N=3) e aproximação da escola-universidade – formação continuada (N=2) são contempladas nos 6 objetivos definidos pela CAPES, conforme já discutido no capítulo 2 desta dissertação. A categoria outros revela motivações ou opiniões pessoais como “parceria com a escola para um possível emprego”, e “papel de regente de classe”. Dessa forma, podemos afirmar que os informantes têm conhecimento sobre os objetivos do Programa (BRASIL, 2007b).



Gráfico 20 – Quais são os objetivos do programa?

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

4.6 CARACTERÍSTICAS DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

As relações interpessoais são investigadas para observarmos quanto o vínculo entre os licenciandos-supervisores e licenciandos-coordenadores influenciam no processo formativo dos informantes.

As características dessas relações abordadas na pesquisa são: o grau de satisfação dos informantes, os pontos fortes e fracos, se a relação poderia ter sido melhor e a descrição do coordenador e supervisor ideais com suas respectivas justificativas.

4.6.1 Características das Relações Interpessoais – a visão dos informantes sobre os coordenadores

O gráfico 21 mostra o grau de satisfação dos informantes em relação aos coordenadores. Os dados indicam um alto índice de satisfação pelos bolsistas.

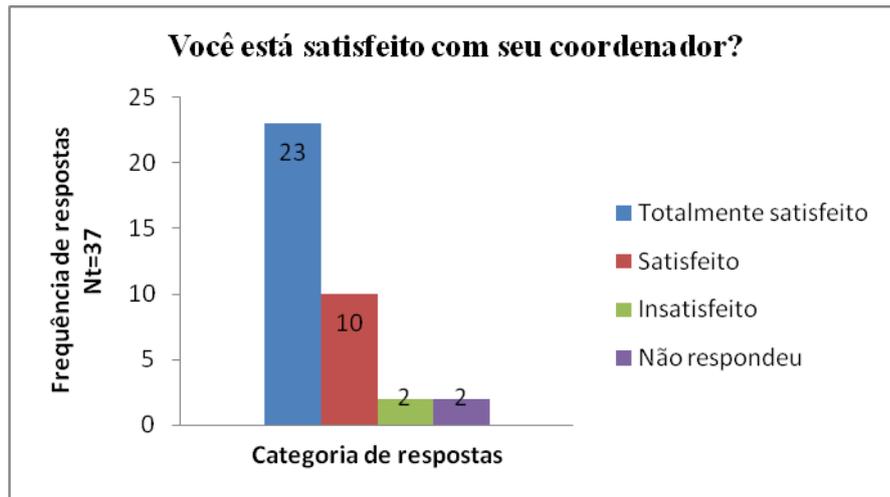


Gráfico 21 – Você está satisfeito com seu coordenador?
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

As justificativas (Nt=46) dos informantes que estão totalmente satisfeitos foram organizadas em 3 categorias, conforme podemos visualizar no gráfico 22. A categoria atuante em sua função (N=26) teve a maior incidência de respostas e mostra, segundo os informantes, que o coordenador “acompanha”, “se insere”; “participa” das atividades e das orientações realizadas. A segunda categoria trata de adjetivações positivas do coordenador, como “prestativo”, “responsável”, “objetivo”, “seguro”, “aberto”, “acessível”. Uma fala que chama a atenção nas adjetivações positivas é que o coordenador respeita os bolsistas, atitude incomum entre os professores da universidade, segundo os informantes.

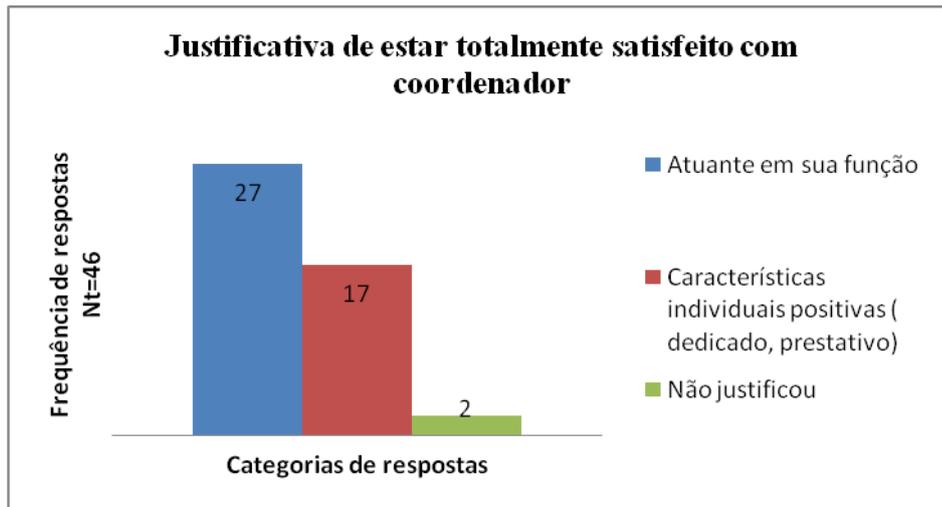


Gráfico 22 – Justificativa de estar totalmente satisfeito com coordenador
 Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

O gráfico 23 mostra as justificativas (Nt=15) relatadas pelos informantes que estão satisfeitos. Elas foram organizadas em 4 categorias, onde 2 são aspectos positivos como características pessoais positivas (N=6) e supri as demandas dos alunos (N=2) as outras duas apresentam ressalvas e os aspectos negativos, como poderia ir mais à escola (N=4) e características pessoais negativas (N=3) como “rípido”, “grosseiro” e “insatisfeito”.

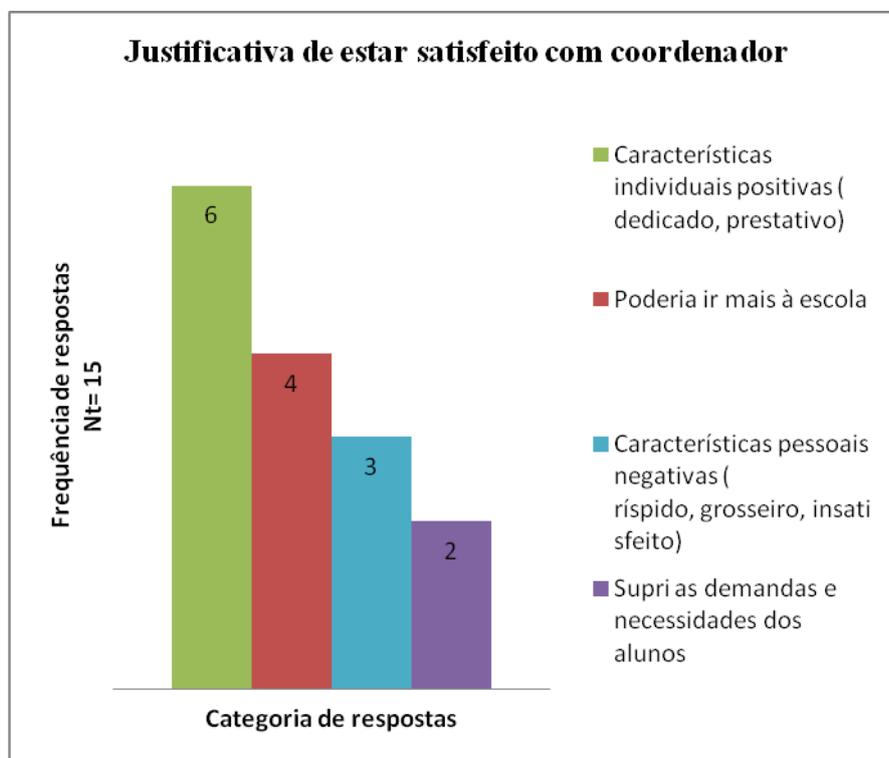


Gráfico 23 – Justificativa de estar satisfeito com coordenador
 Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Dos informantes que relataram estar insatisfeitos com o coordenador (Nt=2), apenas 1 justificou a sua insatisfação, alegando que a coordenação era displicente e possuía muitos problemas.

De uma maneira geral, a coordenação do Programa promoveu um grau de satisfação elevado. O que podemos exaltar é que a justificativa atuante em sua função indica que o coordenador influenciou e participou do trabalho, mas ao mesmo tempo, a categoria poderia ir mais à escola indica que o acompanhamento dentro do espaço escolar não está sendo amplamente contemplado. Essa ambigüidade ocorre, provavelmente por estarmos trabalhando com diferentes sub-projetos e cada um deles possui diferentes coordenadores que, conseqüentemente, imprimem diferentes tipos de relações interpessoais.

Os pontos fortes do coordenador são explicitados em 5 categorias (Nt=66), conforme mostra o gráfico 24. As categorias características relacionais positivas (N=28) e amparo de iniciação à docência (N=23) corroboram com a justificativa de estarem totalmente satisfeitos. A categoria inovador, (N=3) indica que o coordenador não está engessado em modelos educacionais tradicionais e tecnicistas. A categoria de amparo teórico com a pesquisa (N=2) está atrelada à categoria de conhecimentos e habilidades desenvolvidas durante a pesquisa, e que o coordenador está amparando a formação inicial com a formação pela pesquisa.

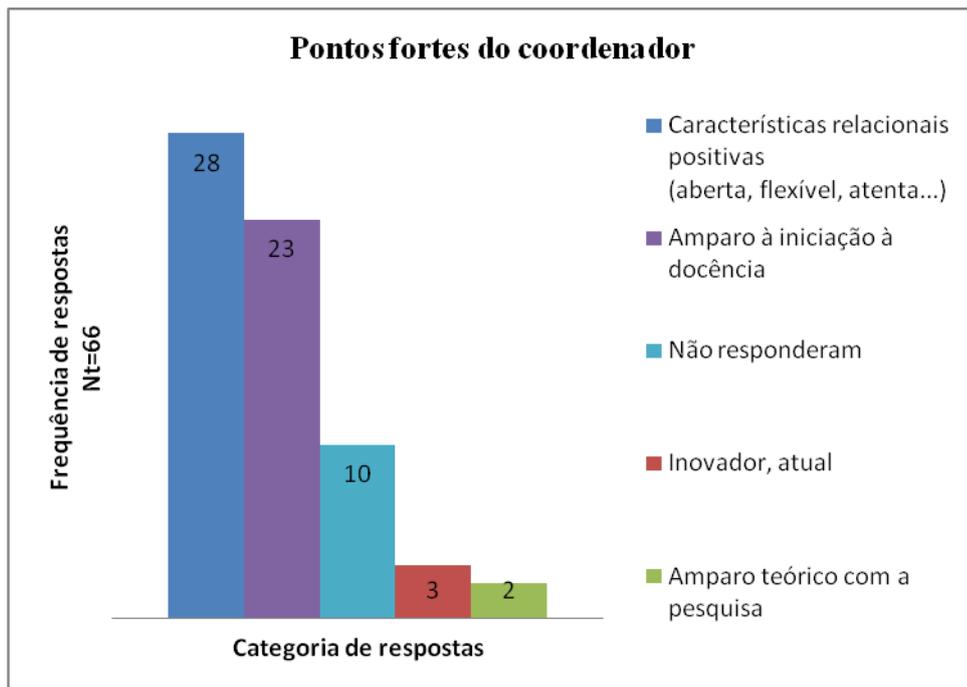


Gráfico 24 – Pontos fortes do coordenador

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Os pontos fracos do coordenador (Nt=44) foram organizados em 4 categorias, conforme mostra o gráfico 25. Em 3 categorias foram relatados aspectos negativos do coordenador, uma categoria aponta que o coordenador não possui pontos fracos (N=7); 14 informantes não responderam a questão.

A categoria de características profissionais negativas como “não sabe se impor”, “não dialoga”, “não é objetivo”, “inflexível” indicam problemas com a relação interpessoal entre os informantes e os coordenadores. É importante essa situação ser explicitada para que ocorra um *feedback* entre as partes, permitindo o aperfeiçoamento do trabalho. A categoria falta de tempo, muito ocupado (N=9) pode indicar que a carga de trabalho na universidade relacionado a outros assuntos seja prioridade do coordenador e por isso este não dê a requerida atenção aos seus bolsistas PIBID, podendo ser um indício de maior valorização da pesquisa dentro da universidade. A categoria sem conhecimento real da educação básica (N=2) reitera a fala da Coordenadora de área de gestão de processos educacionais do PIBID da UNIFESP em palestra realizada no XIV Endipe (2014), onde afirmou que muitos Coordenadores do PIBID, por estarem vinculados ao Programa, estão tendo a possibilidade de conhecer a escola básica pela primeira vez. Sabemos que existem e conhecemos muitos formadores de professores que não vivenciaram a realidade da escola básica profissionalmente. Trabalham apenas a partir de teorias e análises realizadas no campo teórico sobre a educação básica e não de uma vivência profissional neste nível de ensino.

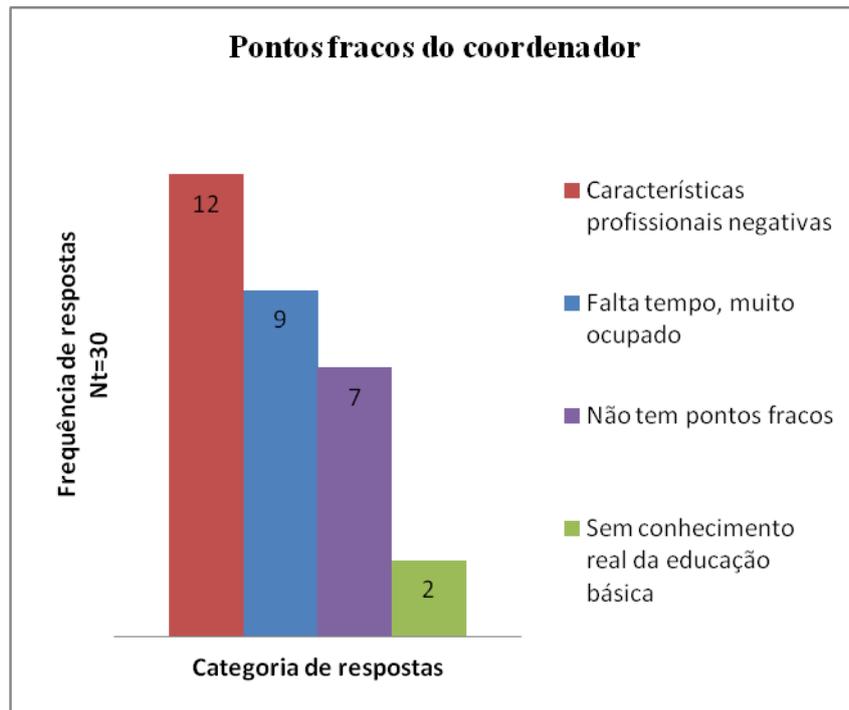


Gráfico 25 – Pontos fracos do coordenador
 Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

A relação com o coordenador (Nt=37) poderia ter sido melhor para 6 informantes. Para 27 informantes a relação não poderia ter sido melhor e 4 informantes não responderam.

As justificativas apresentadas pelos informantes (Nt=9) estão apresentadas no gráfico 26. As características pessoais negativas (N=5) como “impontualidade”, “incompreensão” e “rigidez” dificultaram as relações e poderiam ser melhoradas. A categoria sempre pode melhorar (N=2) nos faz pensar que provavelmente esses informantes não se acomodam nas relações de trabalho e buscam melhorias no processo. A categoria pouco aprofundamento teórico (N=1) aponta um descontentamento do informante em não ter um respaldo do coordenador para conciliar teoria e prática

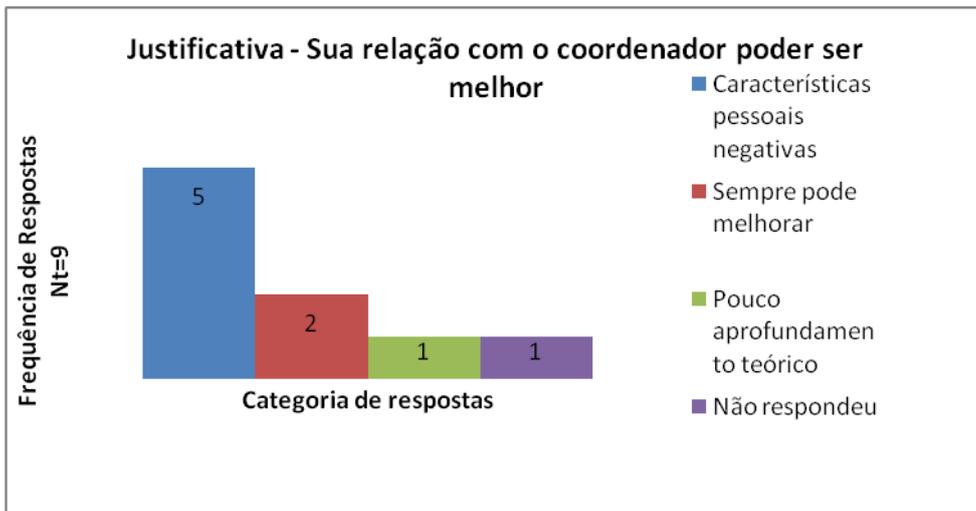


Gráfico 26 – Justificativa - Sua relação com o coordenador poderia ter sido melhor
 Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

As justificativas apresentadas na possibilidade da relação não poder ter sido melhor, estão agrupadas em 6 categorias (Nt=22). Todas apontando aspectos relacionais positivos, conforme podemos verificar no gráfico 27.

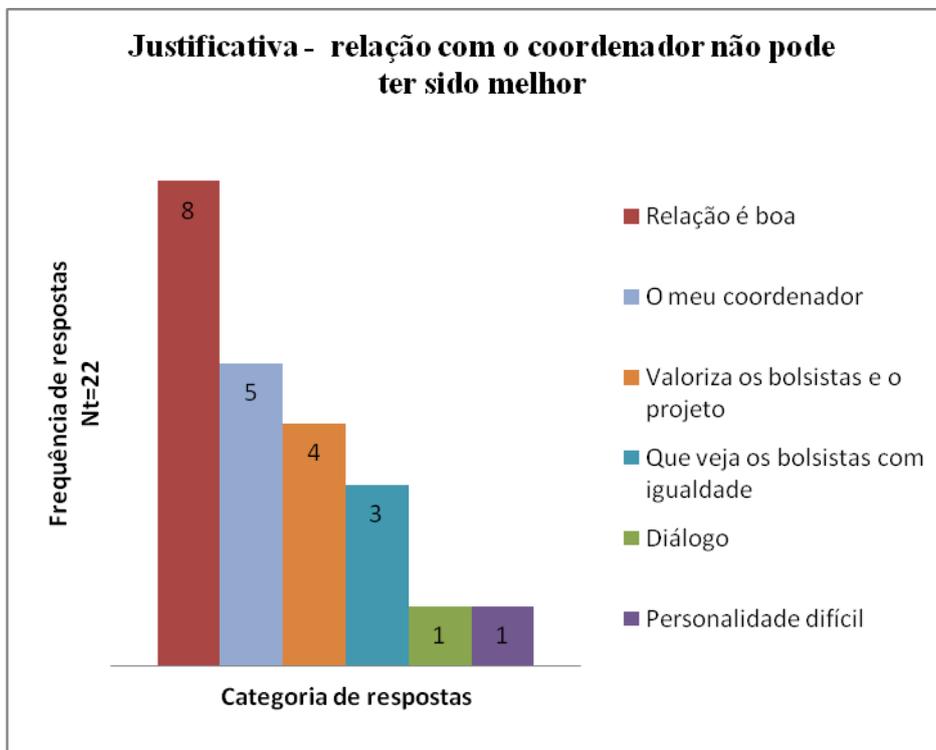


Gráfico 27 – Justificativa - Sua relação com o coordenador não poderia ter sido melhor
 Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Os dados de coordenador ideal (Nt=35), segundo os informantes, foram organizados em 6 categorias conforme mostra o gráfico 28. Não justificaram sua resposta, 40% dos informantes (N=15). A categoria articula teoria e prática (N=6) revela um grau de amadurecimento acadêmico dos informantes que buscam atrelar os conhecimentos teóricos com a prática vivida no ambiente escolar. A categoria saiba delegar funções (N=3) pode indicar que houve problemas na relação entre informantes e coordenadores quanto à realização e/ou organização do trabalho. As categorias características profissionais positivas (N=6) e o coordenador ideal éo meu (N=5), já foram relatadas anteriormente e parecem importantes na visão dos informantes.

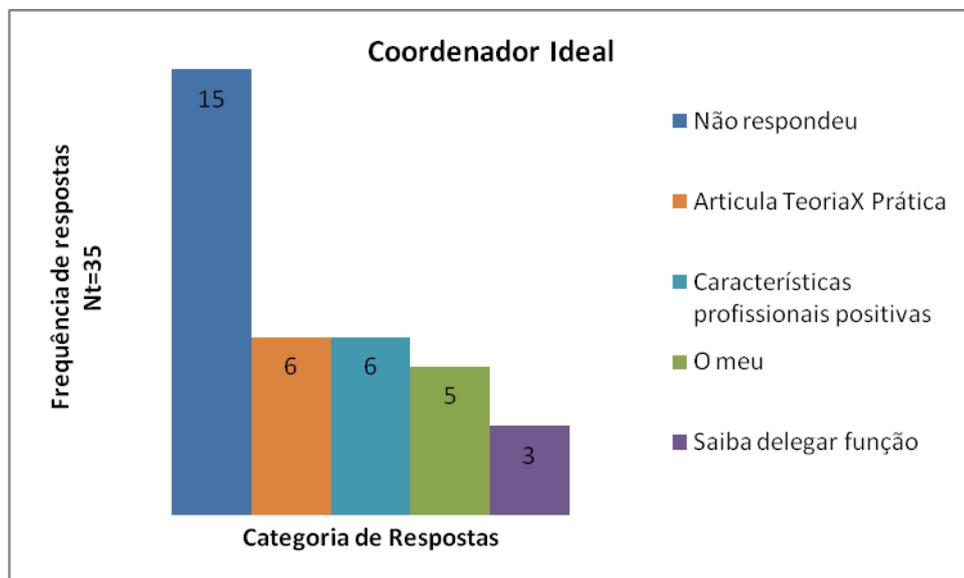


Gráfico 28 – Coordenador Ideal

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

4.6.2 Características das Relações Interpessoais – a visão dos informantes sobre os supervisores

A satisfação dos informantes em relação aos supervisores pode ser verificado que 17 mostraram-se totalmente satisfeitos, 12 satisfeitos, 4 insatisfeitos e 4 informantes não responderam a pergunta.

As justificativas (Nt=21) utilizadas pelos informantes que estão totalmente satisfeitos foram organizadas em 3 categorias, conforme podemos visualizar no gráfico 29. A categoria atuante em sua função (N=6) obteve a maior incidência de respostas e mostra, segundo os informantes, que o supervisor “acompanha”, “se insere”; “participa” das atividades e das

orientações realizadas, reforçando a análise do coordenador feita anteriormente. A segunda categoria – boa receptividade (N=7) - retrata a aceitação dos bolsistas pelos supervisores. A terceira categoria – liberdade (N=3) aponta para uma liberdade de trabalho nas ações do PIBID.

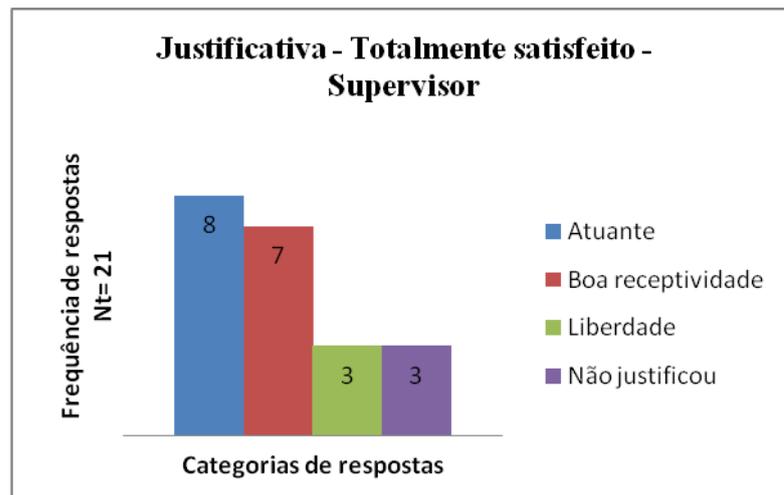


Gráfico 29 – Justificativa - Totalmente satisfeito - Supervisor
 Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

O gráfico 30 mostra as justificativas (Nt=16) relatadas pelos informantes que estão satisfeitos com o supervisor. Elas foram organizadas em 3 categorias. A categoria pouca atuação (N=9) alega que os supervisores atuam e interferem pouco no Programa. A categoria problemas com horários (N=3) revelam a dificuldade que os professores têm em interagir e participar ativamente de outras funções devido à excessiva carga de trabalho. A categoria outros (N=4) aponta problemas relacionais e características pessoais negativas explicitados pelos informantes, por meio de expressões como “só queria o dinheiro” e “desorganizada”, por exemplo. Os informantes parecem justificar a satisfação parcial ao indicar problemas em relação ao supervisor. Apesar de não terem marcado insatisfeito no questionário, as justificativas apontam para um grau de insatisfação.

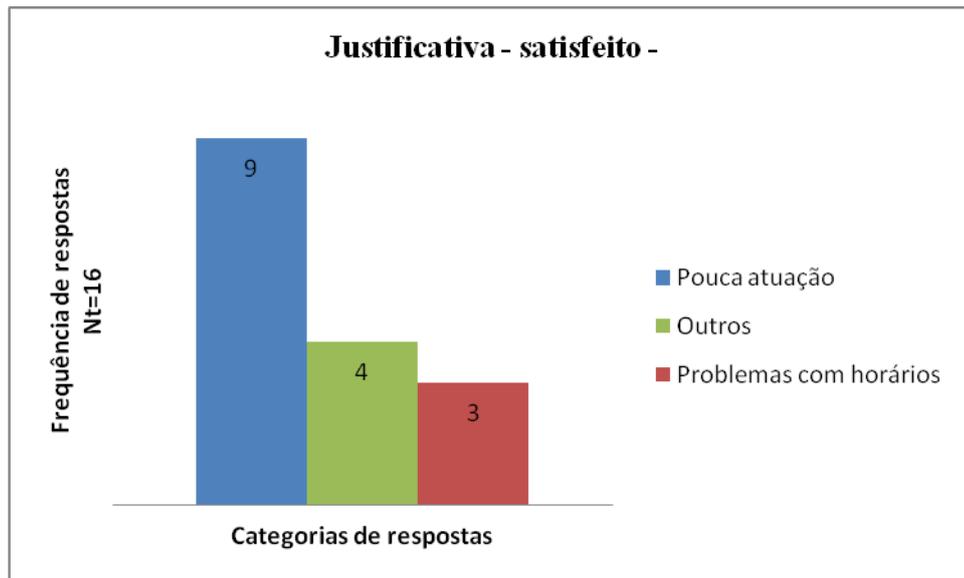


Gráfico 30 – Justificativa - Parcialmente satisfeito - Supervisor
 Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Dos informantes que relataram estar insatisfeitos com o supervisor do subprojeto, todos justificaram a insatisfação. As respostas (Nt=11) foram organizada sem duas categorias, a primeira não atuou (N=9), considerando que o supervisor não acompanhou o trabalho, apontando um sério problema na estrutura do Programa, já que o supervisor é um co-formador de professores e não está participando da co-formação. A segunda categoria formada por características pessoais negativas (N=2), apresentam expressões como “desmotivada”, “desestimulante”, “maior decepção” entre outras.

As justificativas sobre o grau de satisfação entre bolsistas-supervisores retratam, na maioria das vezes, um distanciamento e a falta de participação dos supervisores no Programa. Outro fator que chama a atenção são as características profissionais negativas adjetivadas como “desestimulante”, “horrível” e “desmotivada”. Tais adjetivações podem ser reflexo do cansaço do professor da Rede Estadual de Ensino, que sofre com excesso de trabalho, baixos salários e pouca valorização profissional.

Os pontos fortes do supervisor são explicitados em 3 categorias (Nt=46), conforme mostra o gráfico 31. As categorias características profissionais positivas (N=24) e atuante como supervisor (N=8) indicam que existem supervisores participando de forma ativa no Programa e, conseqüentemente, constituíam ator ativo de co-formação do futuro professor.

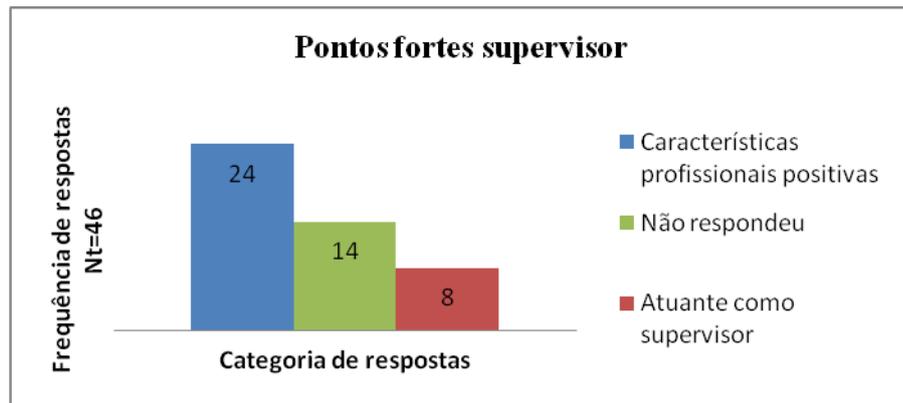


Gráfico 31 – Pontos fortes supervisor

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Os pontos fracos do supervisor foram organizados em 4 categorias (Nt=43), conforme mostra o gráfico 32, distribuídas em não atuante (N=15), não responderam (N=14), características profissionais negativas (N=12) e preso ao tradicionalismo (N=2).

A categoria de características profissionais negativas como “inseguro”, “descomprometido” e “agressivo”, indicam problemas com a relação interpessoal entre os bolsistas e os supervisores que são importantes para o trabalho. Um dos informantes relatou que a falta de *feedback* do supervisor é um ponto fraco, pois não há retorno sobre as atividades realizadas, fazendo com que as reflexões e ressignificações sobre as situações vividas e experimentadas sejam realizadas sem respaldo do co-formador.

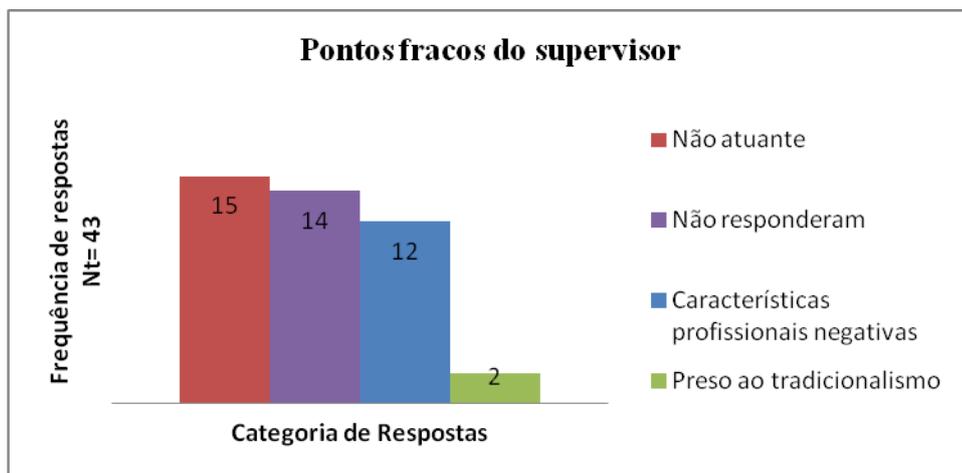


Gráfico 32 – Pontos fracos do supervisor

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

A relação com o supervisor (N=37) poderia ter sido melhor para 11 informantes, 6 não responderam a questão e 20 consideram que a relação não poderia ter sido melhor.

As justificativas apresentadas pelos informantes que acreditam que a relação poderia ter sido melhor (Nt=30) foram organizadas em 5 categorias conforme mostra o gráfico 33. As categorias mais participativo (N=12), maior comprometimento (N=5), melhor comunicação (N=4) indicam a necessidade de uma atuação mais comprometida do supervisor em se colocar como agente de co-formação no processo e para isso é necessário uma interação do programa entre todos os participantes, alunos bolsistas – supervisores – coordenadores. Se essa interação não está acontecendo, os coordenadores e supervisores devem mediar os problemas com o objetivo de suprir as arestas que são formadas ao longo do Programa. As categorias profissionais negativas como, por exemplo, “falta de planejamento” e “descaso com a educação” podem ser reflexo da sobrecarga de trabalho que leva a uma desmotivação profissional. O Programa deve estar atento a essas informações, pois ele deve estimular e promover ações para resgatar esses professores a partir de formação continuada, valorização e reconhecimento profissional. Cerca de 20% dos informantes não justificaram o motivo pelo qual a relação poderia ter sido melhor(N=6) .

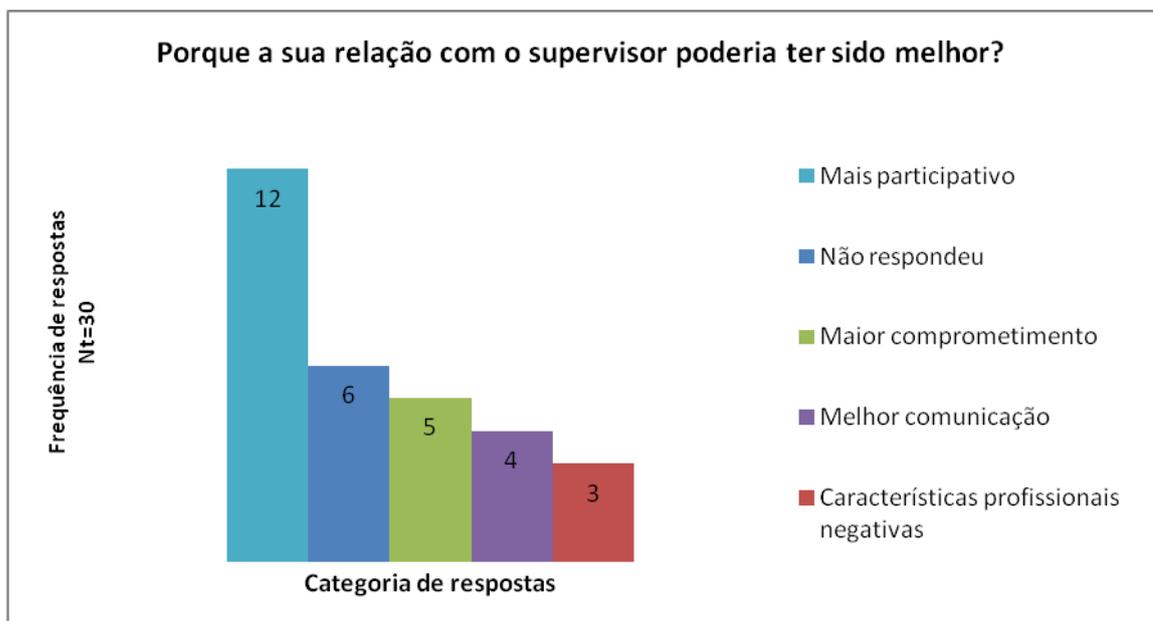


Gráfico 33 – Porque a sua relação com o supervisor poderia ter sido melhor?
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

As justificativas apresentadas pelos informantes que disseram que a relação com o supervisor não poderia ter sido melhor estão apresentadas no gráfico 34 e foram agrupadas em

5 categorias (Nt=37). Apenas a categoria ter mais respeito e ser menos preconceituoso (N=2) apresenta aspectos negativos e há indícios de um problema relacional grave entre os atores envolvidos, mas não temos argumentos para aprofundar essa afirmação. As outras 4 categorias apresentam aspectos benéficos do supervisor como características positivas (N=15), ele é bom (N=10), comunica-se bem com alunos bolsistas e coordenação (N=6) e disposto a novas experiências (N=4) reiteram análises anteriores onde percebe-se que existem supervisores dispostos, comprometidos, qualificados e abertos a participar de forma ativa no Programa.

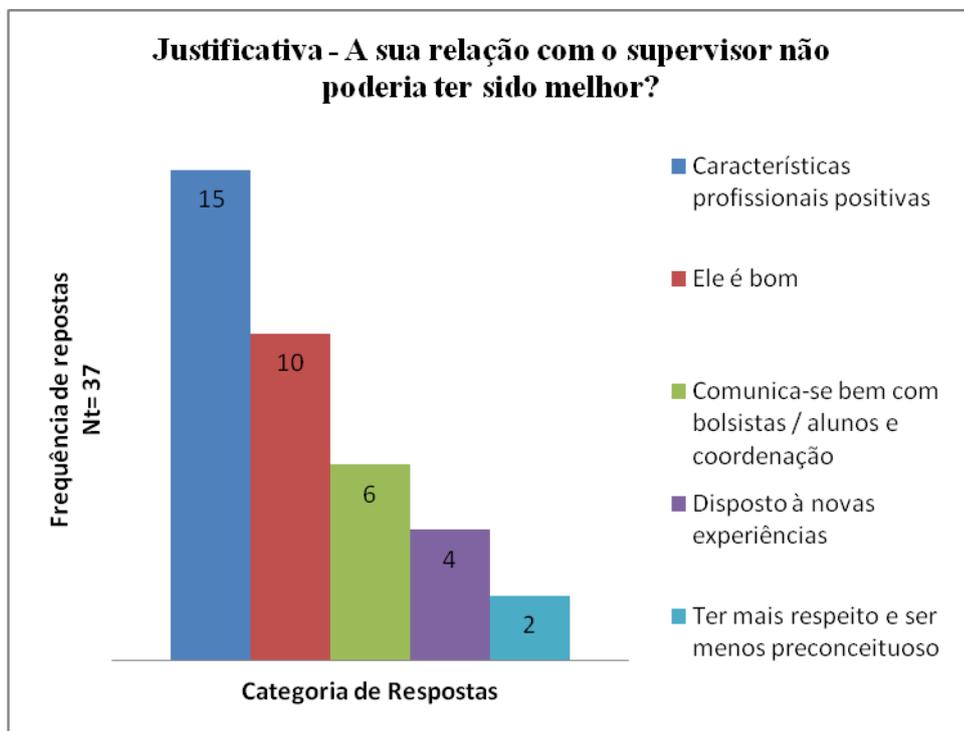


Gráfico 34 – Justificativa - A sua relação com o supervisor não poderia ter sido melhor?
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

O número de informantes que não responderam à pergunta sobre o que seria um supervisor ideal foi extremamente elevado (Nt=39) conforme mostra o gráfico 35. O excessivo número de informantes que não responderam a questão pode estar associado ao fato do questionário ser longo ou esteja ligado à falta de opinião sobre o que seria um supervisor ideal. As categorias aberto (N=4), interessado (N=3), participativo (N=3) e que acompanhe os bolsistas (N=2) indica que os informantes têm necessidade do acompanhamento e da participação dos co-formadores dentro do espaço escolar.



Gráfico 35 – Descreva supervisor ideal

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Analisando a relação de satisfação entre os informantes – supervisores, percebe-se que há uma prevalência de totalmente satisfeito e satisfeito, com 78% das respostas, 11% de insatisfeitos e 11% não responderam. Comparando com a relação de satisfação dos informantes – coordenadores, onde a prevalência de totalmente satisfeito e satisfeito ficou em 90%, 5% insatisfeitos e 5% não responderam. Parece evidente que as relações interpessoais foram mais consolidadas entre bolsistas-coordenadores se comparada com a relação bolsistas-supervisores, conforme podemos analisar no gráfico 36.

O distanciamento do professor supervisor parece ter sido decisivo para que os informantes não indicassem o grau de satisfação elevado, se comparado com a satisfação dos informantes com o coordenador. Existe também um maior *status* do professor universitário em relação ao professor da escola básica, além disso, o professor orientador possui o controle burocrático sobre a permanência dos informantes o que pode influenciar nas relações interpessoais, obrigando os informantes a buscar um bom relacionamento com os coordenadores.

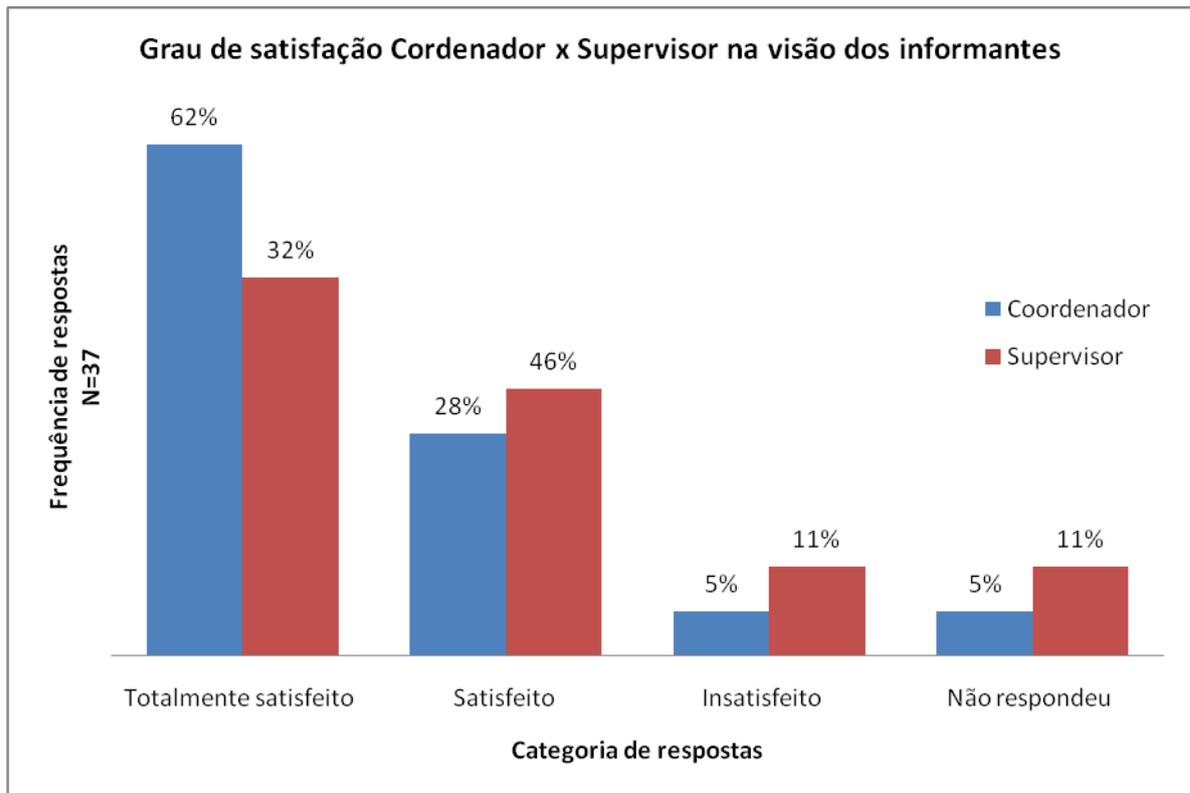


Gráfico 36 – Relação do grau de satisfação Coordenador x Supervisor na visão dos bolsistas
 Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

4.7 AVALIAÇÃO GERAL DO PROGRAMA

Nesse tópico é apresentada a análise sobre a opinião dos informantes em relação à Avaliação Geral do Programa.

Quando questionados sobre o andamento do Programa (Nt=37), 30 informantes responderam que o Programa está indo bem, 5 informantes não responderam e 2 informantes responderam que o Programa não está indo bem.

As justificativas (Nt=3) apresentadas pelos informantes que relataram que o Programa não está indo bem são apresentados em 3 categorias de análise, a primeira categoria privações vividas na escola (N=1), a segunda categoria de projetos adiados por problemas entre universidade e escola (N=1) e a terceira categoria problemas com o subprojeto (N=1).

Os problemas que levaram a um mau funcionamento do Programa, segundo os informantes, encontram-se na escola, na relação universidade-escola e na universidade. Não compete ao Programa resolver as privações vividas na escola, sendo esse problema resultado

da precariedade e limitações do espaço escolar, mas cabe ao Programa contornar esse problema e não torná-lo ainda mais evidente. Adiar projetos por problemas na relação universidade e escola e problemas relacionados ao subprojeto parecem diretamente relacionados às dificuldades do Programa. O ponto crucial de investigação e aprofundamento para que os atores envolvidos possam refletir e debater sobre as justificativas do mau funcionamento do PIBID. Problemas com o subprojeto sugerem que as adversidades relacionais já relatados anteriormente possam ter sido determinantes para a constatação de um mau funcionamento do Programa.

As justificativas apresentadas sobre o porquê o Programa está indo bem (Nt=27) estão agrupadas em 4 categorias apresentadas no gráfico 37. A categoria melhorias no programa (N=9) indica que mesmo que o Programa tenha passado por problemas, e que ocorreram melhorias a fim de resolvê-los ou minimizá-los. A categoria desenvolvimento dos bolsistas (N=7) relaciona-se com o aprendizado acadêmico e profissional dos informantes. A categoria aproximação e melhorias na escola (N=3) revela que os informantes estiveram presentes no espaço escolar e que a atuação do Programa possibilitou melhorias efetivas na escola. A categoria tirar foco da pesquisa (N=1) indica que o PIBID valorizou a docência na universidade sendo fator determinante para que o Programa desse certo. Cerca de 26% dos informantes não justificaram os motivos pelos quais eles acreditaram que o Programa está tendo um bom funcionamento.

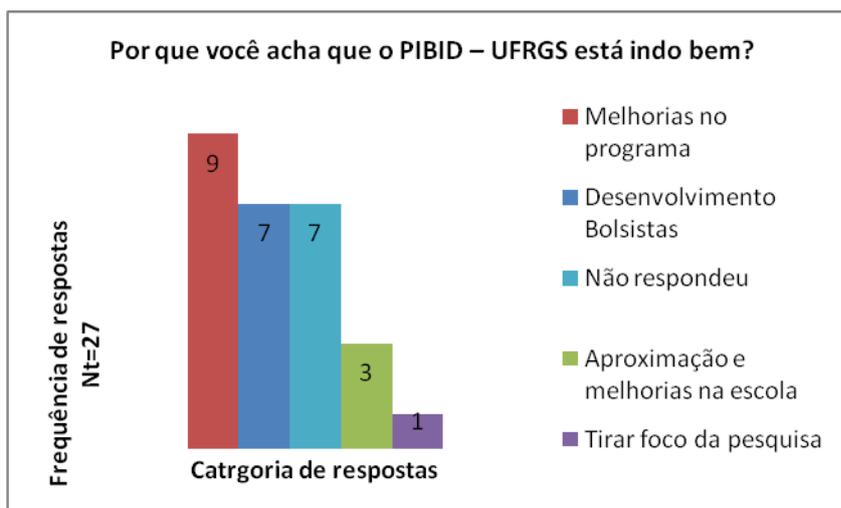


Gráfico 37 – Justificativa do bom funcionamento do PIBID
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Os pontos fortes do programa (Nt=46), segundo os informantes, foram organizados em 7 categorias conforme mostra o gráfico 38.

A primeira categoria experiência docente (N=15) revela a importância do aprendizado de diferentes tipos de saberes no processo de formação inicial. A segunda categoria características positivas (N=10) com afirmações “o programa é bom”, e “a proposta é rica” revelam apenas adjetivações sem expressar um argumento que justifique a resposta. A terceira categoria, vivência no ambiente escolar (N=5) se interrelaciona com a primeira categoria experiência docente, pois “viver” o ambiente escolar significa adquirir diferentes tipos de saberes e essa aquisição é uma experiência docente. Cerca de 28% dos informantes (N=13) que explicitaram a sua visão sobre os pontos fortes do PIBID.

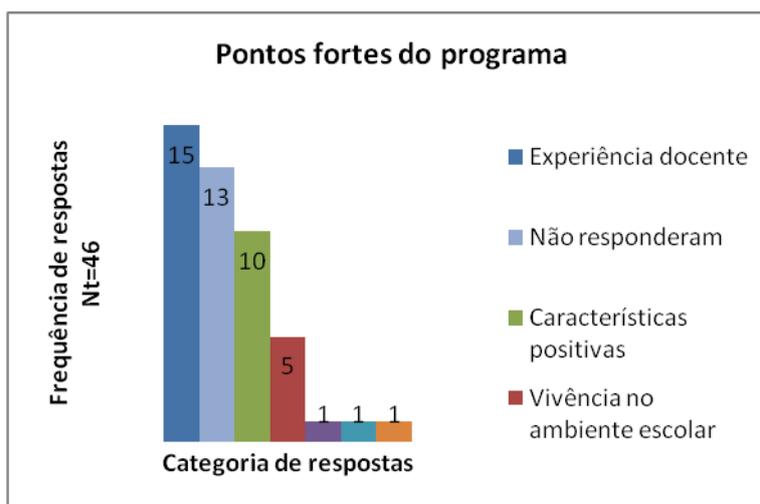


Gráfico 38 – Pontos fortes do Programa

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Os pontos fracos do Programa, segundo a visão dos informantes (Nt=37) foram agrupados em 7 categorias, conforme apresentadas no gráfico 39. Não respondeu (N=16) representa cerca de 43% dos informantes. A categoria burocracia (N=11) revela que para os informantes os processos burocráticos exigidos pela CAPES são rígidos e dificultaram o trabalho de muitos subprojetos. Como colaboradora do PIBID no ano de implementação, tive a oportunidade de acompanhar os problemas burocráticos vividos pelos bolsistas, coordenadores e supervisores. O maior problema vivido foi o atraso de aproximadamente 3 meses no pagamento das bolsas, e segundo a CAPES, a justificativa era troca de sistema.

Acredito que os outros problemas burocráticos vivenciados foram devido à dificuldade de utilizar a verba de custeio. Embora os procedimentos da utilização da verba de custeio sejam dispendiosos é um processo burocrático importante para que não haja precedentes de fraudes. Percebi no primeiro ano do Programa a dificuldade dos coordenadores em compreender e se disponibilizar em realizar os trâmites necessários para utilização da verba.

A categoria não tem (N=5) revela que os informantes não identificaram nenhum ponto fraco no PIBID. Esse dado pode indicar certa ingenuidade e falta de maturidade acadêmica, pois por melhor que seja um Programa é difícil que não haja um ponto fraco. A categoria falha na comunicação (N=2) aponta que alguns problemas poderiam ter sido evitados caso a comunicação entre licenciandos-supervisores e coordenadores fossem mais eficientes. A categoria coordenação geral não soube acompanhar o trabalho (N=1) evidencia que nos primeiros anos do Programa a coordenação geral ficou com uma sobrecarga de trabalho, pois atendia as demandas burocráticas e pedagógicas do Programa. A partir do edital 2011, a CAPES acrescentou uma nova categoria de bolsa chamada de coordenador de gestão que fica encarregado das demandas pedagógicas do PIBID. Essa medida deve ter melhorado a qualidade no acompanhamento do coordenador geral e de gestão. A categoria rivalidade entre supervisores (N=2) indica problemas relacionais vividos dentro da escola entre os supervisores. E momentos formativos maçantes (N=1) indica que na visão dos informantes os momentos formativos não foram adequados ou não foram bem aproveitados pelo informante.

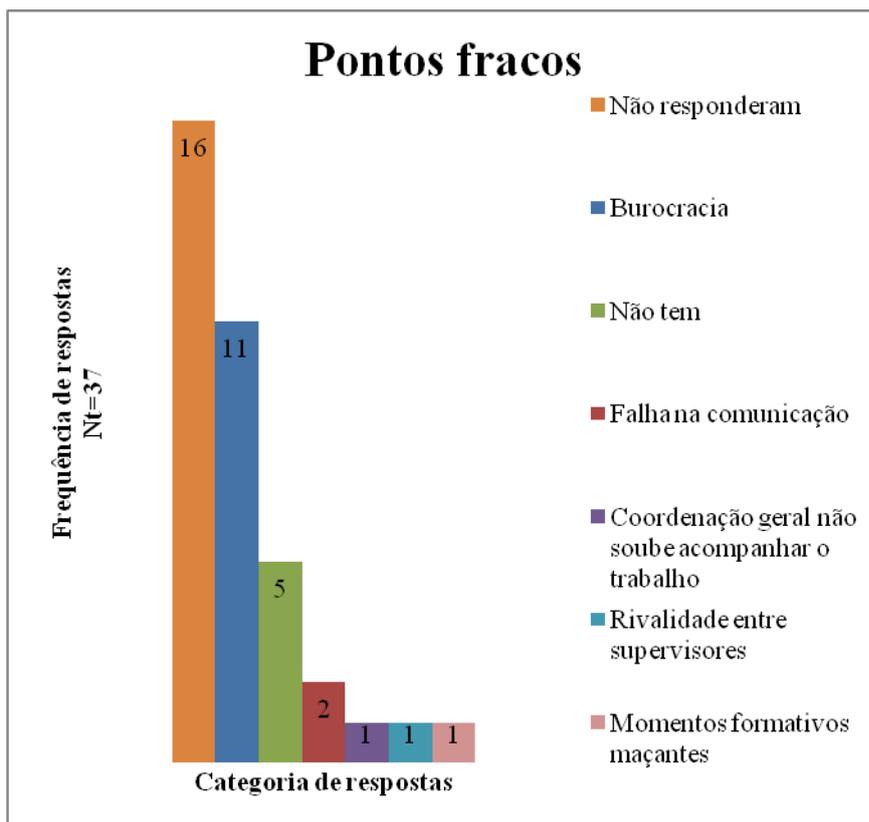


Gráfico 39 – Pontos fracos do Programa
Fonte:Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

O impacto global que o Programa exerceu sobre os informantes (Nt=43) foi organizado em 6 categorias, conforme mostra o gráfico 40. A primeira categoria não respondeu (N=27) mostra que apenas 27% dos informantes responderam a essa pergunta um número pouco expressivo diante da importância da questão. A segunda categoria prepara para a docência (N=5) aponta como o Programa tem proporcionado maior clareza aos informantes sobre o que é a docência e dessa forma os licenciandos conseguem compreender e relacionar de forma mais abrangente os diferentes tipos de saberes desenvolvidos durante o processo de formação inicial. A categoria características pessoais e profissionais positivas aponta que o Programa foi fundamental para obter maior certeza pela docência promovendo a formação da identidade docente o que gera nos informantes uma sensação de “confiança” e “bem estar” durante o processo de formação inicial. A categoria realidade da sala de aula (N=3) indica que o Programa permitiu que os informantes tivessem a possibilidade de vivenciar a sala de aula com toda a sua complexidade sob a visão de professor. A categoria transformação do educador (N=3) mostra que alguns informantes compreendem que a educação no Brasil precisa mudar e para isso acontecer os educadores precisam se transformar e se adaptar a realidade de cada espaço escolar. A última categoria identidade do professor pesquisador

(N=1) indica que a formação pela pesquisa oferecida durante o Programa foi importante, ideia corroborada pelos estudos de Ludke (2001), Zeichner (1998) André (2001) e Tardif (2011b) que defendem a pesquisa como um instrumento fundamental para que o docente possa refletir, criticar, ressignificar e melhorar a sua ação pedagógica.

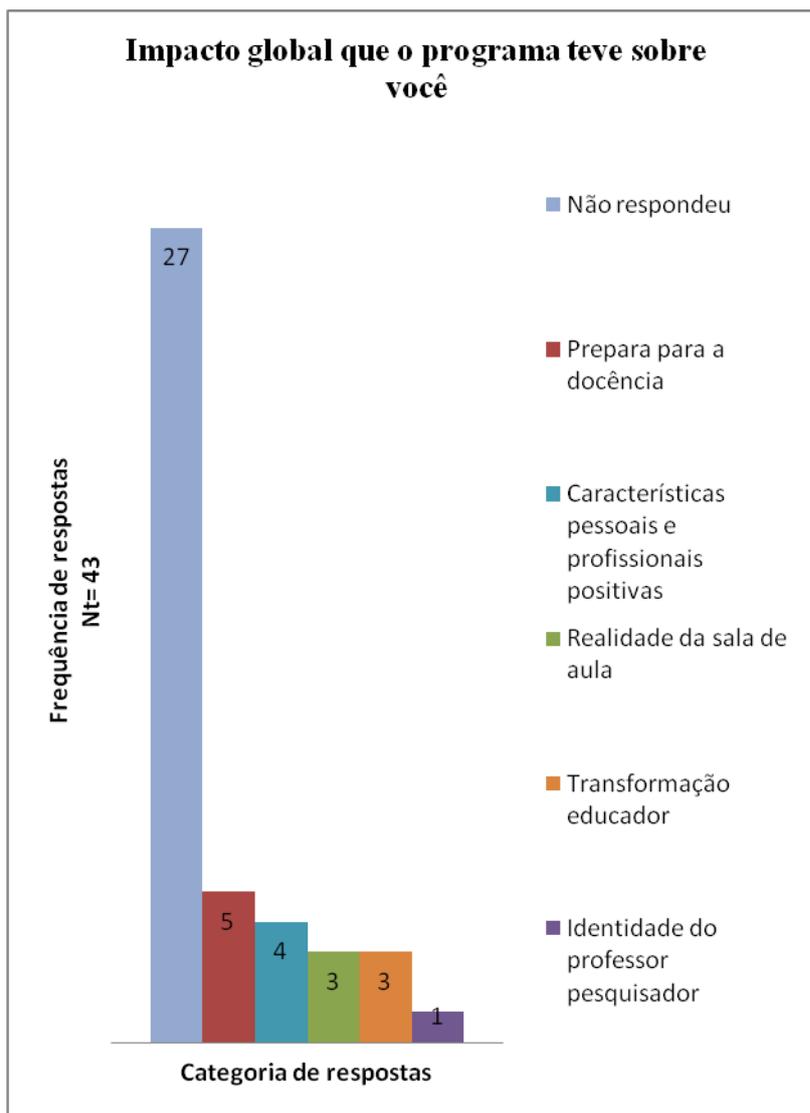


Gráfico 40 – Impacto global que o programa teve sobre você
 Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

4.8 OUTROS COMENTÁRIOS

Nesse tópico os informantes (Nt=38) foram perguntados se gostariam de falar mais alguma coisa. Foram criadas 5 categorias de análise. A primeira categoria questionário longo

(N=2) revela o cansaço em responder 66 questões. A segunda categoria (N=2) criação de um periódico PIBID revela que os informantes acreditam que o Programa possui uma produção acadêmica que propicia a criação de um periódico, além de associar a iniciação à docência com a formação pela pesquisa. A terceira categoria inclusão do PIBID na pós-graduação (N=2) indica uma vontade de que o Programa seja reconhecido nos programas de pós-graduação e que a docência tenha um espaço formal institucionalizado de investigação. A quarta categoria (N=1) esforços para melhorias no Programa revela que o informante acredita que os problemas podem ser resolvidos, mas para isso é necessário que haja vontade e esforço das partes envolvidas. A quinta categoria (N=1) sinceridade nas respostas revela que o informante se dedicou com conscientização e responsabilidade para responder ao questionário.

Ao longo do questionário, o número de informantes diminuiu. Provavelmente o tamanho do questionário e a prevalência de questões dissertativas cansaram os informantes que optaram em não responder algumas questões, mas o número de informantes e a frequência de respostas são apenas indicativos que nos guiam a um aprofundamento e compreensão sobre o Programa auxiliando a evidenciar ênfases em qualidades ou problemas.

A partir da análise de dados realizada, avançaremos para as considerações finais e as implicações obtidas a partir da pesquisa realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado buscou analisar as contribuições do PIBID–UFRGS no processo de formação inicial de professores e compreender quais são e como ocorrem essas contribuições. As informações coletadas nos permitem inferir que o PIBID contribuiu na formação inicial dos alunos da UFRGS auxiliando nos processos de elaboração e constituição do perfil profissional, na integração dos diferentes tipos de saberes, na profissionalização e experiência docentes e no desenvolvimento profissional que contribuem como uma orientação à continuidade e aperfeiçoamento. Por outro lado, as fragilidades do Programa foram expostas indicando a necessidade de criar maior vínculo entre os licenciandos e seus co-formadores e maior disponibilidade dos co-formadores em integrar-se com o PIBID. Foi apontado pelos bolsistas as dificuldades em adequar, aceitar e transformar o trabalho de algumas escolas devido a sua precariedade, e além disso, a falta de conexão entre as IES e a escola básica gera lacunas no processo de formação vivido pelos bolsistas. Essas constatações auxiliam e contribuem para um aperfeiçoamento do Programa, pois apontam novos caminhos a serem seguidos.

Os percursos das políticas educacionais traçadas nessa pesquisa nos permite reconhecer que as políticas públicas voltadas à educação tiveram grandes avanços, e como ponto de partida temos a aprovação do primeiro PNE no nosso país, no ano de 2001, o PDE em 2007 e o novo PNE 2014-2020. É a partir dessa conjuntura que nasce o PIBID, um Programa voltado a valorização da formação inicial de professores como uma política pública. Para garantir que os objetivos, metas e ações sejam efetivados em um Programa Educacional é necessário que haja um sistema de avaliação e acompanhamento adequados, preocupação já apontada nos relatórios de gestão da DEB/CAPES (BRASIL, 2014a), embora ainda não esteja formalizado e implementado. Mesmo que existam avanços, está longe de significar, que nossos problemas históricos educacionais tenham sido resolvidos, mas reconhecemos que as políticas educacionais estejam evoluindo em direção a ações para a busca de uma educação para todos e de qualidade.

O PIBID é importante na formação inicial de professores contribuindo no processo de elaboração e constituição do perfil profissional. Pesquisas apontadas por Gatti *et al.* (2014) relatam que programas dirigidos especificamente para qualificar a formação inicial de professores IES, como o PIBID trazem resultados positivos, estimulando estudantes a

escolherem e permanecerem na docência, valorizando os cursos de licenciatura das IES que os acolheram.

Como já dito anteriormente, a cultura universitária, não prioriza a formação docente, e resume a profissão professor como uma simples tarefa de transmissão de conteúdos específicos, por esse motivo, os cursos de licenciatura ainda não se estruturaram de maneira a inserir e articular o aluno. Além disso, os cursos de licenciatura segregam a formação da área dos conhecimentos pedagógicos da área dos conhecimentos específicos, ofertando pouca formação relacionada às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. O que nos permite afirmar a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica (GATTI *et al.*, 2014).

O PIBID auxilia nessa integração formativa, corroborando com a ideia de Krahe (2004) onde afirma que o saber disciplinar não é suficiente para formar professores, é preciso que eles possuam também, a formação pedagógica. Além disso, a autora defende que deve haver maior aproximação entre os docentes das áreas específicas e pedagógicas dos cursos de licenciatura para que a formação seja adequada. Entendemos que o PIBID pode facilitar a aproximação dos docentes das áreas pedagógicas e específicas, embora não tenhamos dados suficientes para fazer essa afirmação.

A partir das análises realizadas neste trabalho identificamos as contribuições do PIBID–UFRGS ao processo de formação inicial, ligados à profissionalização docente, experiência docente, desenvolvimento profissional, e identidade docente.

Constatamos que o PIBID–UFRGS contribuiu para o processo de profissionalização docente dos informantes. Embora tenhamos elementos dessa constatação na análise das respostas do questionário, encontramos o aspecto da profissionalização docente com maior incidência na categoria importância e constituição de perfil para a docência, o que nos leva a concluir que o Programa contribui para esse aspecto. Ludke (2004) nos auxilia nessa percepção já que a autora afirma que a vivência como aluno e a formação inicial não são elementos suficientes para revelar todo o conhecimento sobre a profissão, sendo necessária uma socialização profissional, que ocorre no estabelecimento de atuação do professor: a escola. Nesse sentido, o PIBID–UFRGS permitiu que os alunos de licenciatura antecipassem a socialização profissional (supervisores, alunos, professores, equipe diretiva e funcionários da escola, colegas bolsistas, comunidade escolar e pais de alunos) oportunizando aos participantes do Programa o reconhecimento e a identificação da profissão professor. Marcelo

(2009) afirma que para que aconteça de maneira mais profunda o processo de profissionalização docente é fundamental existir uma mudança nos modelos atuais de formação de professores. O PIBID–UFRGS está possibilitando uma nova maneira de pensar a docência e conseqüentemente inicia a reflexão de um novo modelo de formação inicial de professores.

A experiência docente relatada pelos informantes como uma das contribuições obtidas no PIBID–UFRGS foi detectada com maior incidência nas categorias permanência no Programa, benefícios e expectativas e avaliação geral do Programa. Ela está intimamente associada ao desenvolvimento dos saberes docentes. Tardif (2011b) define os saberes docentes como um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Dessa forma as contribuições do PIBID–UFRGS se baseiam com mais intensidade nos saberes experienciais, pois eles são adquiridos e consolidados por intermédio da prática cotidiana da profissão docente e que não provêm dos cursos de formação ou currículos e sim da vivência, da experiência do futuro professor com as demandas de trabalho. O autor afirma que a experiência docente é fundamental na construção dos saberes dos professores e são construídos no processo histórico da formação do profissional, dessa forma é no cotidiano que os saberes são ressignificados. Portanto a única maneira de aprender o saber experiencial é estar inserido na escola, atuando com as demandas diárias desse espaço experimentando a diversidade de ideias, interesses, motivações, problemas que para ser formado precisa estar amparado pelos saberes pedagógicos, curriculares e disciplinares. Para Tardif (2011b), os saberes dos professores devem ser compreendidos

[...] em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2011b, p. 17).

Percebemos que a relação entre os saberes são indissociáveis e que o Programa beneficia os licenciandos permitindo que eles tenham a oportunidade de construir seu saber experiencial, ressignificar e refletir sobre os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares no exercício profissional.

O desenvolvimento profissional apareceu de forma mais explícita na categoria benefícios e expectativas e na avaliação geral do Programa, mas as análises nos permitem

afirmar que a categoria relações interpessoais também são aspectos importantes no processo. Segundo Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento profissional expressa evolução e continuidade, superando a fragmentação entre formação inicial e continuada. Evolução, pois o desenvolvimento profissional é construído durante o processo experiencial do professor que aprofunda seus saberes. Continuidade, por ser um processo que pode ocorrer individualmente ou coletivamente, mas deve ser contextualizado e ressignificado no local de trabalho do professor, a escola, auxiliando para o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais, a partir de experiências formais e informais que ocorrem ao longo da carreira docente (MARCELO, 2009). A pesquisa nos permite afirmar que o PIBID–UFRGS permitiu uma evolução e continuidade no processo de desenvolvimento profissional dos licenciandos, pois eles afirmaram ter a possibilidade de adquirir experiências de diferentes âmbitos, aprofundá-las, refleti-las e ressignificá-las, amparadas individual ou coletivamente, na maioria das vezes pelos seus co-formadores. Dessa forma, lançamos como hipótese que os co-formadores se beneficiaram com o desenvolvimento profissional, pois eles também estiveram presentes nesse processo, podendo adquirir experiências, aprofundá-las, refleti-las e ressignificá-las. Os três atores envolvidos diretamente no Programa participam de forma íntima no processo de desenvolvimento profissional. Esse elo formado entre eles reafirma a fala de Marcelo (2009), pois o PIBID–UFRGS tem possibilitado a desfragmentação entre formação inicial e continuada, aproximando e qualificando a ação de todos envolvidos nesse processo.

As análises das relações interpessoais feitas na nossa pesquisa deixam evidente a importância que a criação de um vínculo entre o licenciando – supervisor e licenciando-coordenador estimula a formação inicial do licenciando, permitindo que aumente a liberdade de trabalho, motivação, responsabilidade, autonomia e autoconfiança, favorecendo o desenvolvimento profissional do licenciando que para Marcelo(2009) os aspectos afetivos e relacionais também contribuem para o processo de desenvolvimento profissional.

Como já dito anteriormente, o desenvolvimento profissional é um processo que se constrói gradativamente e que se relaciona diretamente com o processo de formação da identidade docente, “[...] uma vez que é através da identidade docente que nos percebemos e nos vemos e queremos que nos vejam.” (MARCELO, 2009, p.12). A identidade docente é a forma como nós professores nos definimos e definimos aos outros e que sofre ao longo da nossa carreira uma evolução que é influenciada pelo desenvolvimento profissional, pelo ambiente escolar, pelas crenças, valores, pelas dificuldades profissionais encontradas.

Podemos afirmar que o PIBID–UFRGS contribui para os licenciandos que participaram do Programa na formação/evolução da sua identidade profissional. As afirmações mais evidentes são obtidas nas categorias benefícios e expectativas e avaliação geral do programa.

A vivência no ambiente profissional articulada com a vivência acadêmica potencializa a formação/evolução da identidade de cada licenciando, pois a identidade, segundo Marcelo (2009) não é um atributo fixo de cada pessoa, mas um fator relacional, interpretativo de si mesmo e do contexto em que se vive. “As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.” (LASKY,2005).

O PIBID–UFRGS possibilitou aos licenciandos uma maior interrelação entre formação inicial, saberes docentes e desenvolvimento profissional tendo dois cenários de atuação e formação: a universidade e a escola. Para Passos (2011) a articulação entre teoria e prática pode contribuir de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica. O espaço universitário ampara o licenciando com a formação teórica, a escola atua como um espaço de formação prática, de concretização, reflexão e ressignificação dos diferentes tipos de saberes bem como um espaço que auxilia na profissionalização e formação da identidade docente.

Nossa pesquisa aponta diferentes contribuições positivas relacionados ao processo de formação inicial de professores na UFRGS, mas não podemos deixar de fora os problemas enfrentados pelos licenciandos no PIBID–UFRGS. Acreditamos que falar sobre esses problemas é uma maneira de contribuir para que eles sejam repensados, com o objetivo de tornar o Programa mais promissor no âmbito educacional.

A desistência de um licenciando do PIBID devido ao desgaste profissional minimiza o tempo de investimento desse aluno na carreira docente, bem como minimiza gastos públicos na formação de um profissional que não pretende exercer a profissão. Parece que o PIBID foi determinante para que esse licenciando tivesse noção da realidade da sua futura profissão, fazendo com que ele desistisse do Programa e possivelmente da docência.

Uma dificuldade relatada ao longo do questionário relaciona-se com a realidade precária do ambiente escolar. Os licenciandos apresentaram dificuldades de inserção, aceitação e transformação desse espaço. Além disso, problemas pedagógicos e relacionais enfrentados com seus co-formadores também foram vividos no PIBID–UFRGS, embora

tenham sido poucos. As queixas referentes aos coordenadores revelam-se por falta de tempo e visitas na escola, enquanto as queixas dos supervisores referem-se à falta de atuação do mesmo. Aqui temos duas realidades distintas, o coordenador possui uma demanda elevada de trabalho dentro da universidade e não consegue, muitas vezes, dar a devida atenção e acompanhar as atividades do PIBID de seus alunos. Do outro lado, temos o supervisor, que segundo os licenciandos não atuam como co-formador, simplesmente os abandonam nas atividades do Programa, gerando insegurança e reforçando a imagem de descaso com a educação. A interrelação/conexão entre universidade-escola também foi apontado como um problema vivido no Programa e revela um espaço vazio entre ambas às instituições além das reclamações dos trâmites burocráticos da CAPES.

Podemos perceber que os problemas encontrados são, na maioria, problemas já existentes na formação inicial. Devemos ficar atentos a isso, pois o PIBID não possui uma política de avaliação e acompanhamento que garantam funcionamento e cumprimento de suas metas e objetivos e dessa forma, coordenadores e supervisores devem estar atentos ao cumprimento de suas atribuições como participantes do Programa, aperfeiçoando o seu papel de co-formador para que a formação inicial e continuada de todos os envolvidos, bem com as atividades do PIBID sejam aperfeiçoadas.

5.REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.

ADRIÃO, T. et al. **O público e o privado na Educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo, SP: Xamã, 2005.

ALMEIDA, R. de O.; NILIN, D. A prática compreensiva na formação docente em sociologia: uma experiência a partir do programa institucional de bolsas de iniciação à docência. **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n.11, p. 77-85, jan./jul. 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Ed.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC, 2002. p. 25-44.

AMARAL, E. M. R. Avaliando contribuições para a formação docente: uma análise de atividades realizadas no PIBID-Química da UFRPE. **Química Nova Escola**, v. 34, n. 4. p. 229-239, nov. 2012.

AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan. /jun. 2013.

AMBROSINI, B. B. **A constituição das identidades docentes de professores de Ciências e Biologia**. Projeto de Dissertação de Mestrado – UFRGS, Porto Alegre, 2011.

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113. p. 51-64, 2001.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Moderna, 1996.

ARAÚJO, J. P. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UEPA: reflexões iniciais. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n.14, p. 43-52. ago./dez. 2013.

AZEVEDO, C. B. Formação docente em história e pesquisa educacional segundo a concepção etnográfica. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 233-260, mar./jun. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTZ, A. B. R.; FRISON, L. M. B. PIBID-Pedagogia: oportunidade de formação e aprendizagem profissional. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 5, n. 9, jul./dez. 2013.

BEJA, A. C. S.; REZENDE. Processos de construção da identidade docente no discurso de estudantes da licenciatura em Química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 13, n. 2, p. 156-178, 2014.

BERGAMASCHI, M. A.; ALMEIDA, D. B. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, v. 29, n. 2, 2013, p. 15-41.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília:Senado Federal, 1988.

BRASIL. INEP/IDEB. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2011:Resumo Técnico**. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso: 10 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 10. jan. 2001. Seção 1, p.01.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Técnico de Gestão de Resultados da CAPES**. Brasília: CAPES, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Técnico de Gestão de Resultados da CAPES**. Brasília: CAPES, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: INEP, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Síntese ENADE, Química, 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorio-sintese-2011>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n.º 38 de 13 de dezembro de 2007**, que dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 dez. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.094, de 24/4/2007**: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007/2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 13 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n.º 38 de 13 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Acesso em: 27 dez. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010**. Disponível em: <<http://planalto.gov.br/ccivil/03/ato2007-2010/D23/Decreto/D7219.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**.

BRIDI, J. C. A. **A iniciação científica na formação do universitário**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

BRIDI, J. C. A. **A Pesquisa na formação do estudante universitário: a iniciação científica como um espaço de possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1999.

CAPORALE, G.; SELMI, G. da F. R. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: revisão de literatura. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 9., 2015, São Cristovam. [Anais...]. São Cristovam, SE, 2015.

CAMINI, L. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na Política Educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2009.

CAMPOS, F. A. C.; SOUZA JÚNIOR, H. P. Políticas públicas para a formação de professores: desafios atuais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.33-46, jan./abr.2011.

COCHRAN-SMITH, M. & ZEICHNER, K. **Studying Teacher Education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. (2005).

COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K.. **The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals.** In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 37-68. (2005).

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 189-197, 2010.

COCHRAN-SMITH, M. Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. **Journal of Teacher Education**, v. 55, n. 5, p. 387-392, 2004.

COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (Ed.). **Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 37-68.

DAVIES, N. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução à disciplina e à prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

FABRIS, E. H.; OLIVEIRA, S. de. Pibid e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.19, n. 39, p. 429-448, maio/ago.2013.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora? In: **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n.11, p. 41-49. jan./jul. 2012.

FELÍCIO, H. M. dos S.; GOMES, C.; ALLAIN, L. R. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 339-352, maio/ago. 2014.

FREITAS, D. N. T. de. Qualificação da educação básica e licenciaturas: as recentes iniciativas da União. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.13-31, jan./jun. 2009.

FONSECA, C. V. **A formação de professores de química em instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul: saberes, práticas e currículos.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

GATTI, B. A. et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **TEXTOS FCC**, São Paulo, v. 41, p. 1-120, set. 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GARCIA, N. M. D. HIGA, I. Formação de professores de Física: problematizando ações governamentais. **Educação: Teoria e Prática**. v. 22, n. 40, maio/ago. 2012.

GOMES, C.A. **Quanto custa a expansão do ensino médio?** Brasília: Unesco, 1998. (Cadernos Unesco Brasil, Série Educação, 2). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001302/130296POR.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2011.

GONZATTI, S. E. M.; VITÓRIA, M. I. C. Formação de Professores: algumas significações do Pibid como política pública. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n.14, p. 34-42. ago./dez. 2013.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2. p. 353-366 maio/ago. 2014.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, p. 899-916, 2005.

LEITE, Y.U.F. A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008. p.747-765.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. **Iniciação científica no ensino superior: fundamentos e contribuições**. Campinas, SP: Átomo, 2010.

MATEUS, E.; KADRI, M. S.; GAFFURI, P. Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa. **Calidoscópico**, v. 12, n. 1, p. 64-72, jan./abr. 2014.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

NEVES, E. do R.; HERNECK, H. R. Trocas de saberes proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições para a formação das bolsistas. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, v.4, n. 7, p. 86-109, jan./jul.2012.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2011.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, abr. 2001.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Pisa 2012. Brazil Country Note. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 04 out. 2013.

OLIVEIRA, R. P de. et al. **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal.

OLIVEIRA, R. P de (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

PASSOS, C. G.; DEL PINO, J. C. Reformulações curriculares do Curso de Licenciatura em Química da UFRGS: influências, contextos e práticas. **Alexandria(UFSC)**, v. 7, p. 209-234, 2014.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 109-125, dez.1999.

PÉREZ, M.F. **La profesionalizacion del docente**. Madrid: Escuela Española, 1988.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo, SP: Xamã, 2003.

PIRES, R. C. M. **A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos**: um estudo de caso na universidade do Estado da Bahia. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

PLANK, D. N. **Política educacional no Brasil**: caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRIORI, A.; BRUNELO, L.; PAIXÃO, L. A. História, ensino e aprendizagem: a experiência do Pibid de História da Universidade Estadual de Maringá/PR. **Diálogos**, Maringá, PR, v. 16, supl. esp., p. 319-329, dez. 2012.

RAFFEL, J. A. et al. **Delaware's new teacher mentoring/induction program**: initiation, implementation, and integration. University of Delaware, 2007.

RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. Contribuições do Pibid à Formação Inicial de Professores na Compreensão de Licenciandos Bolsistas. In: **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME**, v. 8, n. 2, p.620-641, maio/ago. 2013.

REIS, E. J. F. B. dos et al. Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a12v27n94.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. de L. P. de et al. **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília, DF: Liber Livro; UCDB, 2008.

SANTOS, L. de F.; STELLA, P. Ser professor de língua portuguesa na complexidade: resistências e avanços. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 133-152, jan./jun. 2012.

SANTOS, P. F.; GOMES, C. O Programa Institucional de Iniciação à Docência e a Formação de Professores de Biologia: desafios e perspectivas para a educação inclusiva. **Comunicações**, Piracicaba. Ano 21. n. 2, p. 83-95, jul./dez. 2014.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, nesp., p.1231-1255, out.2007.

SAVIANI, D. **PDE –Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300027&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2010.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SCHNETZLER, R.P; ARAGÃO, R. M. R. (1995). Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 1, p. 27-31.

SCHEIBE, L. Políticas públicas de formação docente: o desafio do direito à educação. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 95-109, jan./jun.2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011a.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 18., 1995, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPED, 1995.

THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.).**Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Porto Alegre, 2008.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil**. Brasília,DF: Liber Livro, 2007.

VILLEGAS-REIMERS, E.**Teacher professional development**: an international review of literature. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2003.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisadoracadêmico. In: GERALDI, C. M.; DARIO; PEREIRA, E. M. (Org.).**Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: ABL, 1998. p. 207-237.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação universitária e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3. p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

WEBER, S. **O professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas: Papirus, 1996.

6. ANEXO A – QUESTIONÁRIO

Prezados Bolsistas e Ex-Bolsistas do PIBID–UFRGS, Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada “O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UFRGS E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES” que tem como objetivo estudar a influência do programa PIBID–UFRGS na formação acadêmica dos alunos de licenciatura da universidade que participam ou participaram do Programa. Solicitamos sua colaboração respondendo a um questionário que visa levantar os dados necessários à análise do PIBID–UFRGS. Gostaríamos de ressaltar que a sua participação é imprescindível para o nosso trabalho, sendo de caráter voluntário, e não havendo nenhum tipo de prejuízo acadêmico, pessoal ou financeiro, caso não queira participar. Suas respostas serão enviadas para um banco de dados onde a identificação será sigilosa. A importância da identificação é de selecionar os possíveis entrevistados. Saliento que nenhuma resposta será divulgada com identificação. Reforçamos a importância de sua colaboração, pois a pesquisa auxiliará em possíveis ajustes ao Programa, com a finalidade de beneficiar PRINCIPALMENTE os bolsistas PIBID – professores em processo de formação. Esperamos contar com sua contribuição! Qualquer dúvida estamos a disposição para maiores esclarecimentos! Fraternalmente, Mestranda: Gabriela da Fontoura Rodrigues Selmi. Orientadora: Profª Flávia Maria Teixeira dos Santos. e-mail: gaselmi@yahoo.com.br Telefone para contato: (51) 9699-4650

1) NOME:

2) Idade:

3) SEXO: Feminino Masculino

4) CIDADE QUE RESIDE:

5) PROFISSÃO DO PAI:

6) PROFISSÃO DA MÃE:

7) Ano de ingresso na UFRGS:

8) Curso de ingresso UFRGS:

9) Ênfase de ingresso?

10) Você trocou de ênfase ou de curso?

Sim Não

11) Caso tenha respondido SIM responda: Qual o motivo da troca?

12) Caso tenha respondido SIM responda: Qual o ano e semestre que foi efetuada a troca?

13) Qual semestre que você esta atualmente?

2 3 4 5 6 7 8 9

14) Em qual ano e semestre que você pretende se formar?

15) Quando iniciou as atividades PIBID - UFRGS? (ano e semestre)

16) Pretende renovar sua Bolsa de Iniciação à Docência?

- SIM NÃO

17) Justifique porque pretende renovar , ou não, a Bolsa de Iniciação à Docência

18) Caso não renove sua bolsa de iniciação à docência, pretende se candidatar a outro programa de concessão de bolsas?

- SIM NÃO

19) Caso tenha respondido SIM: Qual programa?

20) Caso tenha respondido SIM: Por quê?

21) Você já participou de outro programa de concessão de bolsas?

- SIM Não

22) Caso tenha respondido SIM : Qual programa?

23) Quanto tempo ficou no programa?

24) Você já saiu do PIBID - UFRGS?

- SIM NÃO

25) Caso já tenha saído do PIBID- UFRGS, responda: qual o motivo da saída?

26) Caso já tenha saído do PIBID - UFRGS , responda: Que motivo o fez retornar ao PIBID?

27) Sua participação em um programa de Iniciação à Docência gera benefícios a você?

- SIM NÃO

28) Caso a resposta anterior tenha sido SIM, responda: Por que o PIBID gera benefícios a você?

29) Caso tenha respondido Não na questão 27, justifique o porquê você acredita que o PIBID não traz benefícios a você.

30) Por quais razões você se interessou pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência?

31) Quais eram suas expectativas em relação à Iniciação à Docência?

32) Estas expectativas estão sendo:

- Totalmente atendidas Parcialmente atendidas Não estão sendo atendidas

33) Justifique a resposta da questão 32

34) Para você o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na sua formação acadêmica é:

- Muito relevante Relevante Pouco relevante Irrelevante

35) Você acredita que a sua participação em Iniciação à Docência lhe proporcionará benefícios profissionais?

- SIM NÃO

36) Caso tenha respondido Sim na questão 35, por favor, descreva quais os benefícios profissionais que o programa oferece

37) Você tem tido decepções durante a sua participação no programa de Iniciação à Docência?

- SIM NÃO

38) Caso tenha respondido SIM: Quais são elas?

39) Você tem encontrado dificuldades na sua Iniciação à Docência?

- SIM NÃO

40) Caso tenha respondido SIM: por favor descreva-as

41) Para você qual tem sido o aspecto mais importante da sua Iniciação à Docência ?

42) Você pretende continuar no caminho da docência após concluir a graduação?

- SIM NÃO

43) Justifique sua resposta

44) Você pretende fazer pós-graduação após o término da graduação?

- SIM NÃO

45) Para você, quais são os conhecimentos e habilidades que você desenvolveu/ está desenvolvendo durante a sua participação na atividade de Iniciação à Docência?

46) Para você quais são os objetivos do PIBID?

47) Você está satisfeito com o seu coordenador? (Coordenador é o professor da UFRGS)

- Totalmente satisfeito Satisfeito Insatisfeito

48) Justifique a resposta da questão 47

49) Descrever os pontos fortes do seu coordenador (Coordenador é o professor da UFRGS) (Até que ponto eles dão suporte de qualidade, assistência, feedback e sugestões?) Dê exemplos se possível

50) Descrever os pontos fracos do seu coordenador do projeto PIBID–UFRGS. Justifique (Coordenador é o professor da UFRGS)

51) A sua relação com o coordenador poderia ter sido melhor?

- SIM NÃO

52) Justifique a resposta da questão 51

53) Descreva o que seria para você o coordenador ideal

54) Você está satisfeito com o seu supervisor da escola básica?

- Totalmente satisfeito Parcialmente satisfeito Insatisfeito

55) Justifique sua resposta da questão 54

56) Descrever os pontos fortes do seu supervisor (Até que ponto eles dão suporte de qualidade, assistência, feedback e sugestões?) Dê exemplos se possível

57) Descrever os pontos fracos do seu supervisor

58) A sua relação com o supervisor poderia ter sido melhor? Explique.

SIM NÃO

59) Justifique a resposta da questão 58

60) Descreva o que seria para você o supervisor ideal

61) Você acha que o programa PIBID - UFRGS está indo bem (de uma maneira geral)?

SIM NÃO

62) Justifique a questão 61

63) Para você, quais são os pontos fortes do programa?

64) Para você, quais são os pontos fracos do programa?

65) Descreva o impacto global, se houver, que este programa teve sobre você.

66) Gostaria de falar mais alguma coisa?

Enviar

Nunca envie senhas em formulários do Google.

Tecnologia [Google Docs](#)[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)